5
Modos de brincar
CADERNO DE SABERES, FAZERES E ATIVIDADES
A COR DA CULTURA

Modos de brincar

CADERNO DE **SABERES, FAZERES E ATIVIDADES**

GOVERNO FEDERAL
MEC — Ministério da Educação
SEPPIR — Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

PETROBRAS
Presidente da Petrobras • JOSÉ SÉRGIO GABRIELLI DE AZEVEDO
Gerente-executivo de Comunicação Institucional da Petrobras • WILSON SANTAROSA

CIDAN - Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro
Presidente • ANTONIO POMPÊO
Vice-presidente • ANTONIO MOLINA
Presidente de Honra • ZEZÉ MOTTA

REDE GLOBO
Central Globo de Comunicação
Central Globo de Jornalismo

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO
Presidente • JOSÉ ROBERTO MARINHO
Secretário-geral • HUGO BARRETO
Superintendente-executivo • NELSON SAVIOLI
Gerente-geral do Canal Futura • LUCIA ARAÚJO
Gerente de Mobilização • MARISA VASSIMON
Gerente de Desenvolvimento Institucional • MÔNICA DIAS PINTO

A Cor da Cultura – Saberes e Fazeres – Modos de Brincar
Copyright © Fundação Roberto Marinho
Rio de Janeiro, 2010

1º edição 2010

CANAL FUTURA
Coordenação do Projeto • ANA PAULA BRANDÃO
Líder do Projeto • SANDRA DO VALE
Mobilização e Articulação Comunitária • MARIA CORRÊA E CASTRO

EXPEDIENTE
Consultoria Pedagógica • AZOILDA LORETTO DA TRINDADE
Coordenação de textos • ANA PAULA BRANDÃO E AZOILDA LORETTO DA TRINDADE
Edição dos Textos • LIANA FORTES
Revisão • SANDRA PAIVA
Projeto Gráfico • UM TRIZ COMUNICAÇÃO VISUAL
Ilustrações • LUIZA PORTO, MÁRCIA BELLOTTI E GRAÇA LIMA (páginas 16 e 32)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

M698

Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2010.
il. (A cor da cultura ; v.5)

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7484-491-6

1. A Cor da Cultura (Projeto). 2. Brasil - Relações raciais. 3. Negros - Brasil - Identidade racial. 4. Negros - Brasil - Identidade étnica. 5. Educação de crianças - Brasil. 6. Professores - Formação. I. Brandão, Ana Paula, 1969-. II. Trindade, Azoilda Loretto da. III. Série.

10-5911. CDD: 305.896081
CDU: 316.347(81)

Fundação Roberto Marinho
Rua Santa Alexandrina, 336 - Rio Comprido - 20.261-232 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
Tel.: (21) 3232-8800 - Fax: (21) 3232-8031 - e-mail: frm@frm.org.br - www.frm.org.br

Sumário

Apresentação

As histórias e culturas africanas e afro-brasileiras alcançam, a cada dia, uma abrangência maior nos sistemas de ensino, graças à ação ativista do/s Movimento/s Negro/s, dos/das negros/as em movimento e das pessoas comprometidas com justiça social e expansão de direitos humanos.

A Lei nº 10.639/2003, certamente, é um dos marcos significativos que fortalecem a presença da questão étnico-racial nos currículos escolares. Afinal, é uma lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em atendimento a demandas e reivindicações sociais e históricas.

Nesta direção, coloca-se o projeto **A Cor da Cultura**, cuja primeira edição (2004 a 2006) acenou para a necessidade de um olhar, uma ação direcionada, com ênfase e destaque à chamada Educação Infantil que atende a crianças de zero a seis anos incompletos. Nos **Livros Animados**, no **Nota 10**, nos **Cadernos Modos de Ver**, **Modos de Sentir** e **Modos de Interagir**, o projeto dedica uma atenção especial a essas crianças. Contudo, percebemos que é pouco, diante das demandas com as quais nos deparamos no contato com professores e professoras dos sete estados contemplados (Bahia, Rio de Janeiro, Maranhão, São Paulo, Pará, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul), no período. Em alguns municípios, como Campinas e Porto Alegre, fomos chamados a construir, em parceria com as secretarias de Educação, uma formação específica para a implementação da Lei junto a docentes da 1ª e da 2ª infâncias. Nos demais municípios dos estados atendidos, podemos dizer que em todos, ou quase todos, visitamos creches e escolas que atendiam a crianças de zero a seis anos. O contato, a escuta, o diálogo, o ouvir, ver, compartilhar ideias e sonhos com as docentes nos dão fundamentos para o Caderno **Modos de Brincar**, quinto da **Coleção Saberes e Fazeres**.

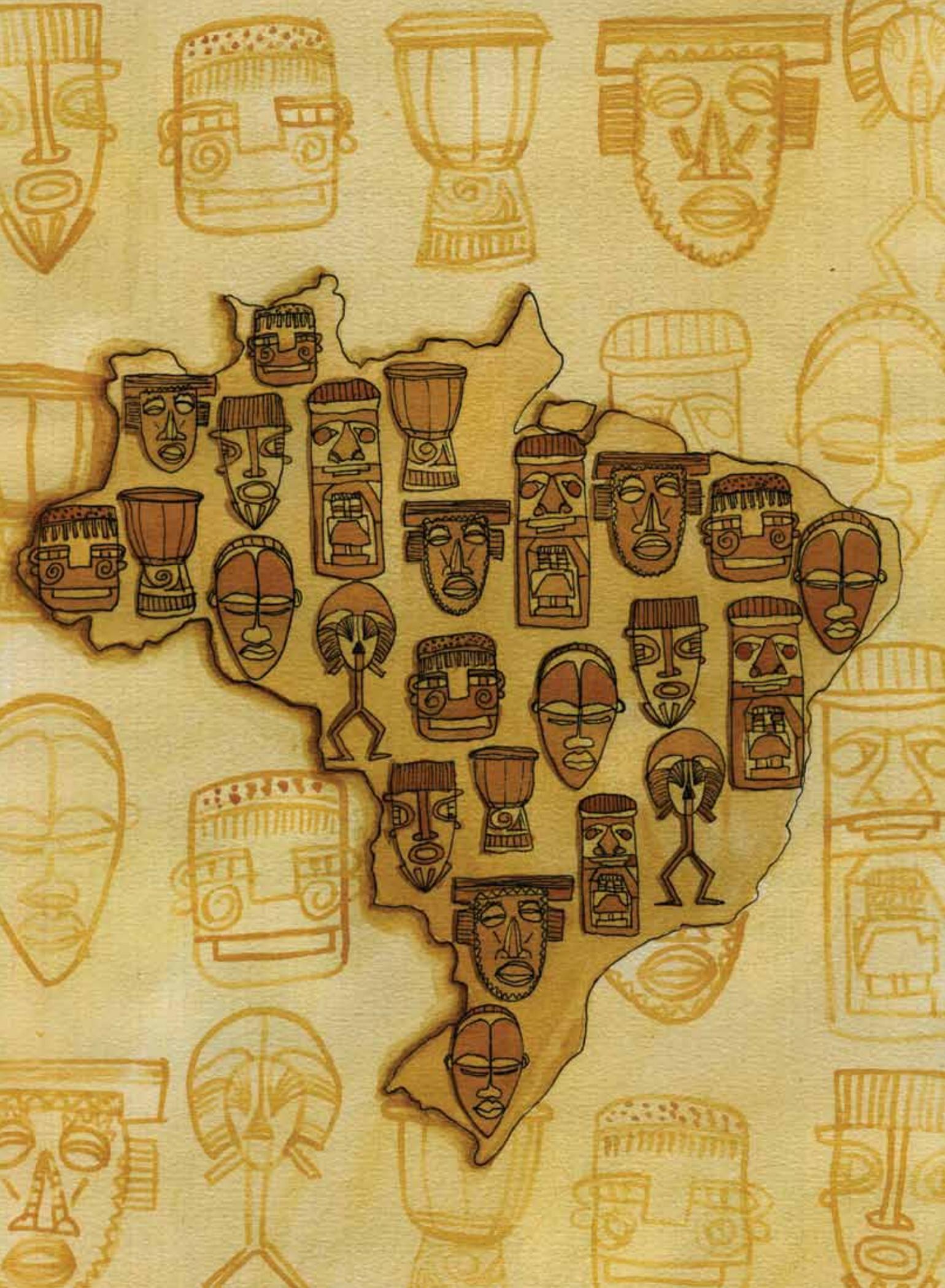
Esta breve explicação se faz necessária para sublinharmos que este Caderno **Modos de Brincar** vem ao encontro da necessidade de nos debruçarmos e refletirmos sobre a ação acerca da educação para as relações étnico-raciais, para as Africanidades Brasileiras, para as História/s e Cultura/s Africanas e Afro-brasileiras na **Educação Infantil**.

Modos de Brincar. Por que este nome? Existe um dito popular que diz: "o que tem nome existe". Todos os cadernos do Projeto se iniciam com a palavra **Modos,** que traz embutida a crença de que, no cotidiano escolar e na vida, há diversidade, diferentes modalidades, diversos caminhos, diversas possibilidades, ou seja, cremos não na verdade única e imutável, mas em um leque de possibilidades de ação, reflexão. No cotidiano escolar, os *diversos modos* estão presentes, mesmo que deles discordemos.

Mas por que **Modos de Brincar**? Aqui é uma provocação, um convite a encararmos o brincar como potência e possibilidade, como algo constitutivo de nós, mamíferos, como algo que potencializa os corpos e suas expressões, que aciona nossa subjetividade, nossa memória, nossa corporeidade e ludicidade... Como algo da nossa energia vital, que queremos expandir para todas as idades. Como um convite: BRINQUEMOS!

O Caderno **Modos de Brincar** tem raízes que nos sustentam e nos estimulam a agir e pensar sobre: a luta contra o racismo, o direito à cidadania e à vida de todas as crianças. Também é um libelo à Educação: acreditamos que a Educação é parte determinante na (re)construção de valores, tão fundamentais a essas lutas. E para operacionalizar o que nos sustenta no cotidiano escolar, buscamos os valores civilizatórios afro-brasileiros como fios que traduzem a presença, influência e participação da população afrodescendente como protagonista na construção permanente do que chamamos nossa BRASILIDADE.

Fios estes que, em diálogo entre si e com outros de outros grupos étnicos, nos inspiraram a organizar um livro com muitas vozes, palavras, escritas diversas em estilos e concepções, mas unidas nas raízes que nos sustentam. Em diálogo explícito ou não com alguns valores civilizatórios afro-brasileiros, foram produzidos textos que, esperamos, nos ajudem a compreender a importância de uma educação para as relações étnico-raciais, de uma educação antirracista, que capilarize e valorize, conscientemente, valores civilizatórios afro-brasileiros em várias áreas de conhecimento.

É importante destacar que a classificação dos textos em relação aos valores é subjetiva, para não dizer arbitrária, de modo que cada leitor/a não se sinta compelido/a a seguir a ordem apresentada, nem tampouco a nossa classificação. Nossa divisão/classificação/relação textos-valores é didática e estética, já que os valores se imbricam, se interseccionalizam, não são estanques na sociedade. Sendo assim, qualquer ordem de leitura do texto é a ORDEM, como são as possibilidades de construção de currículos emancipatórios, antirracistas e que valorizem a nossa rica diversidade étnico-cultural.

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Azoilda Loretto da Trindade

Ao começar a pensar em escrever este texto, algumas frases e imagens se fizeram presentes em minha memória. A mais marcante, inicialmente, foi a do cenário de reunião pedagógica, e a lembrança de vozes de colegas docentes, em diversos momentos: "Eles não têm valores!". (referindo-se aos estudantes), "Eles não têm hábitos, nem atitudes!".

Parece que, quando a gente pega o fio da memória, uma imagem puxa a outra. Comecei a me lembrar de outras cenas que me marcaram como docente, num movimento pendular entre as positivas e as negativas, entre o ontem e o hoje, num tensionado movimento dicotômico. Lembrei-me:

> *- de um cenário no qual meninas negras se desenhavam louras de olhos claros, verdes ou azuis.*
>
> *- da pesquisa dos psicólogos Kenneth e Mamie Clark*[1]*, de 1947, realizada nos Estados Unidos, com o intuito de investigar como as crianças negras se percebiam.*
>
> *- do recente "documentário", possivelmente inspirado na pesquisa dos Clark, que circula na internet, sobre crianças que atribuíam qualidades negativas às bonecas negras e positivas às brancas*[2]*.*
>
> *- das meninas e meninos não negros, e às vezes até negros, que se recusam a dar a mão aos/às coleguinhas de pele escura, ou se recusam a formar pares nas danças e festinhas.*
>
> *- do garotinho mestre-sala de uma escola de samba mirim que caiu na passarela, durante uma evolução, mas fez da queda um passo e seguiu glamouroso, sob os aplausos das pessoas que assistiam ao desfile.*

---

1 Ver em: http://www.flickr.com/photos/22067139@N05/2405124754/, acessado em 11/11/2010. All rights reserved by Omega418

2 Pesquisa disponível na internet: http://www.youtube.com/watch?v=DDO3RrxmCeQ, em 11/11/2010.

- de uma diretora-adjunta, mulher negra e jovem que, para castigar uma menina que foi enviada à direção porque chamou a professora de nojenta, determinou que ela escrevesse 50 vezes, "devo sempre chamar minha querida professora de linda".

- de um grupo de crianças de idade entre três a quatro anos e, especificamente, de três crianças que faziam parte dele. Uma delas se machucou, chorou, mas não havia nenhum adulto por perto para consolá-la. Imediatamente, duas menininhas foram em seu auxílio, acalentando-a com carinho e palavras: "Não chore! Não chore!".

- uma profusão de situações, de imagens de crianças que nos assombram, como a clássica fotografia de Kevin Carter que mostra uma criança e um abutre à sua espreita[3]; e que nos acalmam, como durante uma eleição para escolha do nome de uma turma de alfabetização, com 17 meninos e nove meninas. Em votação, os nomes Castelinho dos Terrores e Turma do Amor. Vendo meu dilema, e quase desespero, uma criança de seis/sete anos me disse: "Tia[4], o Amor sempre vence no final".

Em meio a este turbilhão de imagens, uma sensação me toma: a consciência do imenso amor que me nutre, o amor por todas as crianças, futuro da humanidade, e em especial por aquelas que têm – por motivos perversamente humanos como o racismo, o machismo, a ambição, a ganância, o egoísmo, a insensibilidade – seu direito à infância roubado, sua imagem de criança invisibilizada, a história do seu povo, dos seus ancestrais submergida, negada ou subalternizada.

Neste movimento pendular, na linha tênue que separa a vida da morte, a alegria da tristeza, faço minha opção pelos vivos, sem deixar de memorar os mortos. VIDA, VIDA, VIDA... Como promover a Educação pela VIDA e para a VIDA, na qual a exclusão, a subalternização e a desumanização do Outro não sejam possíveis?

Fazendo a ligação entre o ouvido, sentido, visto e vivido, entre "eles não têm valores", a potência de vida de um povo marcado pelo racismo, e a frase da criança, "o amor sempre vence no final", resolvemos revolver memórias, refazer leituras e "ouviduras" de palavras, de histórias, de

---

3 Foto disponível na internet: http://pt.wikipedia.org/wiki/Kevin_Carter

4 Sim, embora esta situação tenha ocorrido há mais de 15 anos, as crianças ainda chamam as professoras de tia em muitos lugares deste país.

sons e de silêncios, juntar fragmentos e nos reencontrar com as palavras polissêmicas e polifônicas: **valores**, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; **civilização**, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; **afro-brasilidade**, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as.

Aproximamo-nos, assim, de imagens d'África de ontem e de hoje, de imagens de suas filhas e seus filhos, de sua descendência, espalhadas pelo planeta Terra; da compreensão de que é impossível negar a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro: **ARTE, CIÊNCIA, TECNOLOGIA, FILOSOFIA, PSICOLOGIA, MATEMÁTICA, LINGUAGENS, ESCRITA, ARQUITETURA...** O patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade.

Numa leitura feita do ponto de vista da "casa grande", querem nos confinar nos tumbeiros, na senzala, no pelourinho ou na cozinha. Aqui, contudo, vale a ressalva de que a cozinha é o coração da casa, o local do preparo, conservação e cuidado do alimento; o problema não está na maravilhosa cozinha, mas em nos aprisionarmos a ela. Tentam nos invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar nossa condição humana, naturalizando as críticas condições de desigualdades sociais e étnicas.

Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.

Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização – digo processo, e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural.

Num processo civilizatório que prioriza o lucro, a dominação e a sujeição do outro, a subtração de sua energia vital (mais-valia), a competição, a racionalidade, a apartação ser humano-natureza, a maquinização e a tecnocracia, é preciso enfatizar outros valores e processos civilizatórios afro-brasileiros, e que também se fazem presentes.

Reconhecemos a importância do Axé, da **ENERGIA VITAL**, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de **CIRCULARIDADE**, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na **CORPOREIDADE** do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. "Na Natureza nada se cria, tudo se transforma", "Tudo muda o tempo todo no mundo", "... essa metamorfose ambulante".

Se estamos em constante devir, *vir a ser*, é fundamental a preservação da **MEMÓRIA** e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à **ANCESTRALIDADE**, também presente no mundo de territórios diversos (**TERRITORIALIDADE**). Territórios sagrados (**RELIGIOSIDADE**) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de **COOPERAÇÃO** e **COMUNITARISMO**, por **ORALIDADES**, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (**CORPOREIDADES**), pela música (**MUSICALIDADE**) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver – **LUDICIDADE.**

Ao redescobrirmos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem.

A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a EDUCAÇÃO INFANTIL, com os recém-chegados seres humanos de zero

a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, eu diria, **UMA HUMANIDADE DO AMOR**.

REFERÊNCIAS: colegas docentes (palavras e ações), estudantes (palavras e ações), leituras de mundos, reflexões com ativistas sociais, leituras de palavras (Paulo Freire, bell hooks, Regina Leite Garcia, Petronilha Gonçalves, Muniz Sodré, Amauri Mendes, Maria Batista Lima, Nilma Lino Gomes, Nilda Alves, Ines Barbosa, Marcelo Paixão, Leda Martins, entre outros)

Azoilda Loretto da Trindade *é educadora, doutora em Comunicação e Cultura e consultora pedagógica do Projeto* ***A Cor da Cultura.***

ENERGIA VITAL

"UM ABRAÇO NEGRO": AFETO, CUIDADO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Maria de Souza Santana

"Um sorriso negro, um abraço negro, traz felicidade..." Com essa música, de Adilson Barbosa, Jorge Portela e Jair Carvalho, conhecida na voz de D. Ivone Lara, queremos trazer para o cenário da Educação Infantil uma reflexão sobre a afetividade na perspectiva das relações étnico-raciais. Acreditamos na construção de bases éticas de valorização da vida, dos direitos humanos e da diversidade. Que essa ética possa impulsionar experiências nas quais se revele a possibilidade de romper com práticas discriminatórias ainda existentes nos ambientes educativos. Garantindo a todos/as uma vivência na escola pautada no respeito mútuo. Uma ética, como nos fala Paulo Freire, que se sente afrontada ante as manifestações de racismo, sexismo e preconceitos de classe.

O diálogo sobre afetividade, cuidado e acolhimento na Educação Infantil é um diálogo doce, mas uma doçura que compromete, que nos lança para a busca de novas formas de perceber o outro, de compreender nossas crianças negras, indígenas, brancas, mestiças, orientais em suas particularidades e direitos. Fazemos aqui um convite para que esse diálogo possa moldar ouvidos, aguçar sensibilidades, provocar reflexões e mudar práticas.

Especificidades da Educação Infantil – Cuidando e educando

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica e atende a um público de crianças de zero a seis anos de idade, portanto, comporta especificidades próprias desse período da vida. É inerente aos processos educativos das crianças pequenas o cuidar e o educar. Essas dimensões não estão isoladas e se complementam. É importante

ficar atento ao tipo de afeto que as crianças recebem e às formas como cada uma significa as suas relações. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo, atribuindo significado a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outros, começam a se constituir nesse período.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que educar é

> *propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.* (Volume I, p. 23)

Falar de cuidado na Educação Infantil diz respeito ao apoio de que a criança necessita para se desenvolver plenamente. Cuidar é zelar pelo bem-estar, é dar atenção que se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como: alimentação, banho, troca de fralda, proteção, consolo. São cuidados que não devem ser compreendidos dissociadamente do ato de educar, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e são traduzidos em contatos e interações presentes no ambiente educativo.

Em todas as dimensões do cuidar e educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações, as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às brancas (CAVALLEIRO, 1998). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos

racistas. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e do educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes poderá permitir aos educadores rever suas posturas e readequá-las em dimensões não racistas. É importante evitar as preferências e escolhas realizadas por professores e outros profissionais, principalmente quando os critérios se pautam por posições preconceituosas e padrões de beleza dominantes: crianças brancas e de cabelos lisos e olhos claros são mais acolhidas, acalentadas, elogiadas, lembradas, em detrimento das crianças negras que ficam esquecidas.

Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças. A criança discriminada, rejeitada pelos colegas por causa da cor escura de sua pele, de seu cabelo crespo, precisa ser ouvida e acolhida, ao mesmo tempo em que atividades pedagógicas precisam ser desenvolvidas para tratar do assunto com todas as crianças. O não silenciamento em situações de discriminação racial e outras informa para todos, adultos e crianças, que essas atitudes são inadmissíveis quando se acredita em uma educação humanitária e de respeito à diversidade.

As dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer sua trajetória educacional.

Acolhimento e afetividade

Destacamos a dimensão do ato de educar e cuidar na Educação infantil. A dimensão do afeto, para ser praticada também nos processos educativos, precisa estar contemplada na formação dos profissionais de educação, pois muitas educadoras têm dificuldades em expressar esse afeto. É importante que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos,

atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma autoimagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.

Chamar as crianças pelo nome é fundamental. Evitar tratá-las por suas características físicas permite identificá-las como seres únicos, plenos de potencialidade, de individualidade. Tratamentos como "neguinha", "moreninha", "loirinha", "pretinha" descaracterizam as crianças e as deslocam para dimensões de aparência física somente. Perde-se o que é do sujeito, da pessoa. Para Cuti (2009), o nome é uma marca importante: "o nome é sagrado, principalmente porque permite este momento especial de nos reconhecermos uns aos outros, momento de evocação" (p. 45). Através do nome a criança é reconhecida e se reconhece. Muitas atividades também podem ser propostas utilizando-se os nomes: seus significados, origens, escolhas etc.

Afeto e aprendizagem

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque nas culturas afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos.

Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão das relações, da inter-relação entre os mais novos e os mais velhos. Os adultos são fundamentais nesse processo de caminhada para a compreensão da vida e das relações com o mundo que as crianças iniciam desde que nascem. De acordo com Silva, "para aprender é necessário que alguém mais experiente, em geral mais velho, se disponha a demonstrar, a acompanhar a realização de tarefas, sem interferir, a aprovar o resultado ou a exigir que seja refeita" (2003, p. 186).

A noção de educação em muitas culturas, e também na africana, tem um sentido de constituição da pessoa e, enquanto tal, é um processo que permite aos seres humanos tornarem-se pessoas que saibam atuar em sua sociedade e que possam conduzir a própria vida. Compreendendo que esse "tornar-se pessoa" não tem sentido dissociado da compreensão do que somos, porque não vivemos sozinhos, porque estamos em sociedade.

O princípio da solidariedade que esteve presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro no Brasil também precisa ser considerado. Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem elogios, sem implicação consciente e responsável dos adultos que estão à frente desse processo. Romão (2003) nos chama a atenção para a importância da pesquisa e do estudo por parte dos educadores no processo de construção de uma educação antirracista:

> *Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação.* (2001, p.20)

Nas instituições educacionais, o papel das educadoras está relacionado também à busca de práticas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos, através de pesquisas, levantamentos de informações sobre a comunidade local, assim como do contato com os familiares das crianças, para permitir um maior conhecimento das suas histórias de vida.

Algumas questões se colocam como fundamentais: como educar todas as crianças na prática da solidariedade, no respeito às diferenças? Estamos dialogando com nossas crianças, permitindo que contem sobre suas vidas, que ouçam os outros, que sejam ouvidas e orientadas em seus dilemas, dúvidas, buscas e curiosidades? Estamos considerando a experiência como forma importante de aquisição de conhecimentos? Respeitamos as crianças como seres completos? Que princípios de identidade, valores éticos, relações étnico-raciais e de gêneros estamos ensinando?

Esses desafios precisam ser encarados se pretendemos construir uma educação pautada na esperança de um mundo mais justo e fraterno. Esse mundo não poderá existir sem considerarmos a diversidade étnico-racial e o respeito a todos os povos e culturas.

Patrícia Maria de Souza Santana *é mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e diretora da E. M. Florestan Fernandes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, volume 1, 1998 a.

CUTI. **Moreninho, neguinho, pretinho**. 2ª Edição. São Paulo: Terceira Margem 2009. (Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola.)

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Novas rodas na Educação Infantil**: A Cultura Afro-Brasileira na Escola. Jornal Bolando Aula. Ano 11, número 81. Santos, 2007.

SILVA, Petronilha Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

CORPOREIDADE

CORPOREIDADE E INFÂNCIAS: REFLEXÕES A PARTIR DA LEI Nº 10.639/03

Maria Clareth Gonçalves Reis

Este texto tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre a corporeidade, a partir da minha prática como pesquisadora no campo da Educação e Relações Étnico-raciais. Considero, ainda, minhas experiências na área de expressão corporal, dança afro-brasileira e como professora de Educação Infantil.

Falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de um corpo percebido em sua totalidade, ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. Uma cultura não cristalizada, mas que se modifica no tempo e no espaço por nós vividos. A criança, no universo infantil, na relação consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. Mas, para que isto ocorra, é preciso que ela receba estímulos e seja instigada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, aprendendo através do movimento que o seu corpo pode proporcionar.

A partir dessas considerações iniciais, questiono se a Educação Infantil tem possibilitado à criança vivenciar atividades ligadas ao desenvolvimento de sua corporeidade, ou se tenta manter um corpo disciplinado e obediente. Será que a escola, na sua prática com a Educação Infantil, trabalha com a corporeidade articulada à educação para as relações étnico-raciais? É possível fazer essa relação, considerando a implementação da Lei nº 10.639/03? Como?

Para compreendermos melhor as reflexões e as indagações que trago neste texto, destaco o título "Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03". O uso do termo "infâncias", e não "infância", justifica-se a partir dos diversos significados que essa palavra vem adquirindo

histórica e socialmente. Autores como Áries (1970) e Charlot (1979) desenvolveram estudos mostrando que a concepção de infância é uma construção histórica e social, sofrendo modificações de acordo com cada época.

Kramer (2007), ao falar de estudos produzidos sobre a Educação Infantil no Brasil, traz questionamentos importantes a esse respeito, tais como: de que infância e crianças falamos? Para a autora, são infâncias e crianças distintas, pois vivemos numa sociedade desigual. Nessa perspectiva, é preciso considerar a diversidade das infâncias. E falar de diversidade é pensar nas expressões e particularidades culturais, na relação entre o eu e o outro, é pensar nas diferenças, nas singularidades de cada grupo social. É considerar as diversidades sociais, culturais e políticas na compreensão das infâncias, extrapolando a ideia universal de infância concebida a partir das classes médias.

Nesse sentido, o conceito de infância não pode ser único nem universal, pois existem diversos contextos vividos por distintas crianças. Assim, o modo de ser de cada criança está intimamente relacionado à sua classe social, origem étnico-racial, gênero, cultura etc. Essas características e contextos em que as crianças vivem mostram a diversidade de constituições de infâncias.

Essa diversidade, sobretudo, referente à questão étnico-racial, foi contemplada pela Lei nº 10.639, implementada em janeiro de 2003. Essa lei torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, além da História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Surge para que a população negra apareça no espaço educacional de forma efetiva e não apenas em datas comemorativas. Nestes conteúdos estão incluídas, ainda, a luta, a resistência do povo negro e a sua participação na formação da sociedade brasileira.[1]

É a partir da necessidade de fazer valer essa lei que busco apresentar alguns elementos referentes à corporeidade na Educação Infantil, articulados às minhas experiências na área de expressão corporal e dança afro-brasileira.

---

1 Em 10 de março de 2008, também foi sancionada a Lei nº 11.645, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileiras e indígena". De acordo com essa lei, o ensino do conteúdo programático referente às culturas afro-brasileira e indígena torna-se obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Corpo que pensa,
que se movimenta,
que brinca,
que se comunica

A corporeidade deve ser vivenciada na Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa. As interações que o brincar proporciona à formação das crianças não podem ser desconsideradas nessa construção coletiva entre professora ou professor e crianças, dentro e/ou fora da sala de aula. A cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992), abordagem utilizada na educação física escolar, traz reflexões importantes a respeito da compreensão de como a escola deve lidar com as atividades corporais. Ou seja, "o estudo desse conhecimento visa a apreender a expressão corporal como linguagem" (Coletivo de Autores, 1992, p. 61-62). Essa perspectiva possibilita que a criança, na Educação Infantil, brinque com o seu corpo através da expressão corporal, da dança, do movimento.

A apropriação da linguagem corporal pelas crianças, na Educação Infantil, consta também do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) que tem como objetivo orientar a organização das instituições que atendem crianças nessa faixa etária (zero a seis anos), na elaboração de seus projetos pedagógicos. Ao tratar da linguagem corporal, o documento diz que, através do contato físico da criança com outras pessoas, ela adquire conhecimentos sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, comunicando-se por meio dessa linguagem. Além disso, aponta alguns objetivos que as professoras e os professores devem considerar na organização das atividades, dentre eles:

> *Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;*
>
> *Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.* (RCNEI, 1998, v. 1, p. 63)

Nesse sentido, ele confirma a importância da inserção da linguagem corporal, do conhecimento e do respeito à diversidade nas atividades cotidianas da escola. Brincar com a linguagem corporal possibilita, ainda, o conhecimento e a vivência de outras manifestações culturais. É nesse sentido que percebo a importância da inserção das danças afro-brasileiras no contexto da Educação Infantil como forma de conhecimento da diversidade cultural afro-brasileira, contemplando objetivos que a Lei nº 10.639/03 propõe.

Sabemos que, ao longo da história do Brasil, as manifestações culturais afro-brasileiras foram marginalizadas, sofrendo, inclusive, perseguições por não fazerem parte do universo cultural europeu e, também, por serem produzidas por negros escravizados e seus descendentes. A partir do século XX, elas começaram, aos poucos, a fazer parte das celebrações culturais da sociedade brasileira. No entanto, o racismo e a discriminação racial presentes em nossa sociedade impedem que estas expressões culturais de origem africana cheguem efetivamente à escola, como em outros ambientes educacionais. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 estabelece que a cultura afro-brasileira faça parte das atividades cotidianas da escola, não aparecendo apenas em datas comemorativas, como 20 de novembro, por exemplo.

Na intenção de auxiliar as professoras e os professores da Educação Infantil nesse desafio, apresento uma sugestão de atividade para ser desenvolvida na escola. É o **maracatu**, que trabalha com as expressões corporais através da dança afro-brasileira, e que poderá compor o repertório pedagógico das/os docentes, dentro da perspectiva cultural e corporal proposta aqui[2]. Através dos instrumentos musicais, especialmente dos tambores, somos convidados a dançar pelo ritmo intenso, alegre e contagiante que o maracatu transmite.

2 Outras danças de origem afro-brasileira poderão fazer parte deste repertório, dentre elas: JONGO, BUMBA-MEU-BOI, AFOXÉ, CACURIÁ, COCO, CAPOEIRA, TAMBOR DE CRIOULA, SAMBA DE RODA, DANÇA DE SÃO GONÇALO, CONGADA etc. Entretanto, é importante que, ao apresentar estas danças, a professora (ou o professor) pesquise sua origem, sua história, enfim, os componentes políticos, sociais e culturais que estão presentes nestas expressões culturais para que a atividade seja mais significativa, contemplando o que a Lei nº 10.639/03 sugere.

ATIVIDADE:

MARACATU

É uma manifestação cultural da música folclórica pernambucana afro-brasileira. É formada por uma percussão que acompanha um cortejo real. Como a maioria das manifestações populares do Brasil, é uma mistura das culturas indígena, africana e europeia. Surgiu em meados do século XVIII. É um cortejo real que desfila pelas ruas com uma orquestra de percussão, cantando e dançando sem coreografia especial.

O Maracatu é também conhecido como nação (grande grupo homogêneo), originária das antigas festas de coroação de reis negros ocorridas por volta do final do século XVII. Advindos de cultos afro-brasileiros no período colonial, os integrantes das nações (negros em sua maioria) veneravam a Calunga – boneca, espécie de divindade muito respeitada no sincretismo religioso. Cantavam Loas – toadas para seus mortos (eguns), nas quais incluíam versos africanos. Os negros acompanhavam os reis de congo, eleitos pelos escravos, para a coroação nas igrejas e, posteriormente, faziam um batuque no adro em homenagem à padroeira ou à Nossa Senhora do Rosário. Perdida a tradição sagrada, o nação convergiu para o Carnaval, conservando elementos distintos de qualquer outro cordão no Carnaval.

Em 1952, os mais antigos grupos de Maracatu eram Maracatu Elefante, Leão Coroado, Porto Rico e Estrela Brilhante. Em destaque, os seguintes personagens: à frente, o Rei, a Rainha e o Escravo que sustenta o pálio ou guarda-sol, o Porta-estandarte, os Príncipes, Princesas, Vassalos, Embaixadores. Em seguida, a Dama-de-paço, a carregar a boneca de madeira preta Calunga, as Baianas, os Caboclos, a representarem os índios, pessoas encarregadas de levar megafone e lanternas; e, por fim, os batuqueiros com seus instrumentos musicais. Todos seguem em um cortejo sem coreografia, apenas as baianas evocam a dança dos Xangôs (cerimônias religiosas afro-brasileiras) e os caboclos com arco e flechas, machados e lanças, ora de cócoras, ora pulando, apontando as armas, como nos passos do Caboclinhos – folguedo popular de caracterização indígena. Um dos momentos de maior significação no cortejo de Maracatu é a dança da Calunga, quando a boneca, que representa os ancestrais masculinos ou

femininos do grupo, é entregue, pela Dama-do-paço, à Rainha e depois vai para a mão das Baianas, para que cada qual dance com a boneca por um tempo. FONTE: ALMEIDA, Rosane. Sobre algumas danças brasileiras.

http://www.teatrobrincante.com.br/index.php/dancas-brasileiras. Acesso em 18 de setembro de 2010.

MÚSICA

Nagô, Nagô

Nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou
Nagô, nagô, nagô
Nossa rainha já se coroou

Composição de domínio público. Intérprete, Lia de Itamaracá, CD "Eu sou Lia".

É importante que a professora e/ou o professor conheça a origem do maracatu para contá-la às crianças, e que pesquise outras fontes, fazendo as adaptações necessárias para que elas compreendam os aspectos históricos da dança apresentada. Além disso, é possível articular a atividade proposta com outras atividades que fazem parte do universo pedagógico da Educação Infantil. Através das artes plásticas, por exemplo, a professora poderá convidar as crianças a confeccionar trajes e instrumentos musicais que compõem a dança. Poderá propor, ainda, pinturas, desenhos, modelagens das vestimentas utilizadas no maracatu, dentre outras atividades. Outra sugestão é buscar vídeos de curta duração com o objetivo de ampliar o conhecimento das crianças, como, por exemplo:

http://www.maracatuilealafia.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=57: Documentário de quase 10 minutos que conta um pouco da trajetória do grupo, narrada por quem começou nele, quem passou e quem faz parte dele hoje.

http://www.maracatuilealafia.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=74: Matéria gravada para o Programa P2 da TV Uniban, em 2009, na sede do grupo.

Ver também DVD — Série **Livros Animados** do kit da **Cor da Cultura** – "Capoeira, jongo, maracatu/Reisinho do Congo".

Maria Clareth Gonçalves Reis *é doutora em Educação pela UFF, pesquisadora associada do NEAB/UFJF e capacitadora do projeto* A Cor da Cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosane. **Sobre algumas danças brasileiras**. http://www.teatrobrincante.com.br/index.php/dancas-brasileiras. Acesso em 18 de setembro de 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CHARLOT, B. **La mistification pédagogique**. Paris, Payot, 1979.

COLETIVO DE AUTORES**. Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª edição. Brasília-DF. MEC/SEB, 2007.

CORPOREIDADE

"TU NÃO PODES SER PRINCESA": CORPOS, BRINQUEDOS E SUBJETIVIDADES

Leni Vieira Dornelles

Este texto pretende discutir a relação que as crianças estabelecem com o seu próprio corpo, instrumento essencial para que conheçam e explorem o mundo ao seu redor. Dessa relação depende, também, a maneira como se constituem como indivíduos. Outro aspecto abordado é a relação que os pequenos têm com os brinquedos.

Em minhas pesquisas acerca do corpo de bonecos e bonecas e sua relação com as crianças observo que, quando ele sai dos parâmetros tidos como "normais", passa a não ser aceito. Onde, em nossas salas de aulas, estão os bonecos negros, gordos, velhos, que usam óculos etc.?

Estes corpos "anormais" não fazem parte dos brinquedos encontrados nas escolas ou em nossas casas. Tal como aqueles que aparecem na mídia, os corpos "certos" são sempre os magros, altos, loiros e de olhos claros.

Esse modelo leva crianças de lugares os mais diferentes a quererem modificar seus corpos com o objetivo de fazê-los parecer o mais possível com os "normais" e "bonitos". As imagens e os discursos veiculados na mídia são carregados de significados, trazem embutida uma "pedagogia da beleza".

Enquanto professora de crianças, entendo ser necessária uma análise das questões das subjetividades sexuais, de gênero, raça, geração etc., na constituição do sujeito-criança apresentado pelos artefatos culturais consumidos por elas. Certamente, isso nos possibilita entender de que maneira as crianças são encorajadas a disciplinarem, normatizarem, governarem e controlarem seus corpos, dentro de um modo específico e particular de beleza, feminilidade ou masculinidade proposto pela sociedade contemporânea.

Por isso, é importante que pais e professores possam desconstruir, reinventar, pluralizar, apresentar diferentes repertórios de brinquedos a serem utilizados nas atividades com bonecos e bonecas, a fim de questionar os tipos físicos tidos como "certos", pois é nos corpos que se inscrevem nossos modos de sermos sujeitos.

Infância e brinquedos "diferentes"

Os saberes que perpassam as questões de gênero, sexo, geração, raça, etnia etc. permitem-me afirmar que elas não são um produto acabado, mas um processo contínuo, adquirindo diferentes conotações conforme o espaço e o tempo. Os sujeitos são, portanto, fluidos e se inventam no transcurso de complexas histórias, fundadas num sentimento de pertença que torna possível o funcionamento da vida, embora estejam sempre afeitos a mudanças e revisões, ou seja, são constituídos no interior de jogos de poder.

Certamente, essas múltiplas subjetividades apresentadas também pelos artefatos culturais, por meio dos brinquedos, das revistas infantis, filmes, vídeos etc., produzem efeitos na constituição do sujeito infantil.

Observa-se, também, que desconstruir os modos de brincar com bonecos diferentes permite que as crianças olhem de outra maneira aqueles que não se parecem com elas. Abre espaço para tratar de modo mais respeitoso as crianças negras, assim como as deficientes. Contribui para que reflitam sobre o relacionamento que têm com os idosos, com os que têm cabelos crespos, que perderam uma perna, que fazem quimio e ficaram carecas, por exemplo. Desconstruir o modo de ver e tratar o corpo diferente do seu possibilita que elaborem continuamente um discurso sobre raça, corpo, geração etc.

Sugerem-se algumas leituras e intervenções que colaboram com a desconstrução do "modelo" que as crianças têm sobre seus corpos e as suas representações sobre o corpo dos bonecos. Sobre a necessidade de ter um corpo belo e perfeito, Tiago da Silva Abreu (2007) discute em "Representações de corpo na Educação Infantil: a beleza na era ciborguiana" como as concepções de beleza vêm se modificando, até chegar ao que denomina "era ciborguiana".

Sobre o tema corpo e geração, ao serem apresentadas à boneca *avó da Barbie*, as crianças observaram que aquele corpo não era igual ao das suas avós e que "a boneca não era velha, pois não tinha rugas". Outra criança, ao falar de sua experiência com o corpo do velho, disse que "não sabia quem era mais velho, se o avô ou os dinossauros, porque seu avô tinha o pescoço cheio de preguinhas". Num país como o nosso, onde a população vai envelhecer de modo muito amplo, o tema da velhice precisa ser discutido também na perspectiva das crianças**.** É preciso analisar como o velho é concebido e representado pelas crianças e, com elas, questionar qual o lugar destinado à velhice hoje.

Ainda sobre geração, Anne Carolina Ramos, ao escrever o artigo "O corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças" (Revista Educação & Realidade, ma/ago, 2009), coloca em relevo os entendimentos das crianças sobre a velhice, trazendo à tona como o velho é concebido e representado na contemporaneidade. As crianças, a partir de uma ordem do que seja ter um corpo certo (corpo jovem) nos mostram que todo o diferente deste é o "corpo-bagulho". A autora questiona como estes ditos são parte de um currículo cultural construído num campo discursivo sobre o corpo que envelhece.

Sobre raça, nas brincadeiras das crianças com bonecos "diferentes" da sua raça, elas diziam: "tu és a empregada", "tu não podes ser a princesa". Observa-se, nestas brincadeiras, o quanto as crianças vivem cotidianamente um paradoxo de atitudes e sentimentos no que diz respeito à raça, pois, em alguns momentos, mostram-se racistas e preconceituosas e, em outros, solidárias, afetivas e corteses com as crianças de raça diferente da sua. Isso exemplifica o modo como nossas subjetividades são produzidas no interior dos jogos de poder.

Ao levar para a sala de aula de Educação Infantil um *saco surpresa* que continha uma "Barbie negra vestida de fada"[1] foi possível observar como as crianças falavam de si, de sua raça e da raça do outro. Em relação aos bonecos negros, discutiu-se com as crianças a naturalização da branquidade e do embranquecimento e seu efeito na inferiorização da negritude das crianças negras.

1 Existe fada negra? Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, Artmed, n. 10, p. 35-37, 2006.

Esta experiência pode servir como sugestão de atividade para os professores, pois trazer a *Barbie* negra para o maternal propiciou que algumas crianças dissessem: "ela é do mal, ela não podia ser fada porque a pele dela é negra e a gente tinha que tirar a pele dela e trocar por uma pele branca". Nas brincadeiras, outra menina dizia: "Eu gosto de boneca negra, mas não quero ela para mim porque a mãe fica braba. Eu não posso brincar com ninguém assim, ela não deixa, e, os desse jeito, ela me contou que são sujos".

Outra atividade, realizada com crianças de cinco anos, levou para a sala "bonecos diferentes", nos quais faltava uma perna ou um braço. Alguns eram carecas. Junto com elas, os professores fizeram curativos, aplicaram bandagens em seus machucados, colocaram lenços ou perucas em suas cabeças.

A atividade serviu para mostrar aos pequenos que todos os corpos necessitam de cuidado, e que não se joga fora uma boneca só porque ela perdeu uma parte do corpo. É interessante ver como as crianças, a partir destas atividades, passaram a cuidar mais do seu corpo e do corpo do outro. Carregavam os bonecos sem perna de um lugar para o outro, evitando forçá-los a caminhar. Bonecos "diferentes" foram confeccionados com tecido. Além disso, montou-se um KIT. Este material é de uso comum, ficando na biblioteca da escola, como se lê no trabalho de Circe Mara Marques (2006) "Bonecos e bonecas que respeitam as subjetividades da criança".

Para saber mais

Ler, para as crianças, "Luíza", de Cristina Moura Rosa (Editora e Gráfica da UFPel/RS, 2007), a história de uma menina com Síndrome de Down, ou melhor, uma história que nos mostra as possibilidades de eternizar um amor e seu pertencimento à vida. Vale a pena ler o que tem a dizer Cristina sobre gênero, sexualidade e diferença. Trilhe com ela esta história de amor materno.

Com "Cabruxa, a bruxa inventada" (Madre Bárbara, 2009), Luciana Abreu nos convida a penetrar no mundo das bruxas e de suas poções mágicas. E, com seu grupo de alunos, nos instiga a pensar sobre os conceitos de feio e bonito, bruxas feias e malvestidas, magias que as transformam em bruxas *fashion*.

Em "A menina da bola rosa", de Ana Laura Jalles Veras (Editora ATA, 2010), uma menina de onze anos nos mostra que uma garota pode jogar futebol, sim! E que as meninas estão aí, ocupando cada vez mais espaços, antes só de meninos.

A partir de uma linha psicanalítica, Diana e Mario Corso, em "Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis" (Editora Artmed, 2006), convidam a traçar um percurso imagético que vai do "Patinho feio" a "Vampi, o vampiro vegetariano".

Tânia Fortuna, em "Conhecendo o grupo: jogos ajudam a estabelecer a interação na sala de aula" (Revista do Professor, jan./mar., 1998), nos incita a pensar sobre como os/as professores/as, ao conhecerem melhor seus grupos de trabalho, têm a possibilidade convidar as crianças a jogarem e brincarem na escola.

Em *Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis*. In: MORIGI, Valdir (org.). **Mídia e representações da infância**: narrativas contemporâneas (Champagnat, 2007), de minha autoria, trato da violência midiática que impõe às crianças o consumo de imagens pertencentes a bonecos e bonecas, bem como as imagens daquilo que deverão usar. Pergunta sobre os bonecos "diferentes" que não costumam fazer parte das brincadeiras infantis, ou seja, bonecos negros, gays, gordos, velhos, etc.

Em Ímpar (Projeto, 2002), Marcelo Carneiro da Cunha trata de modo sensível e humano o debate sobre a questão dos "diferentes", aqueles que muitas vezes são excluídos em sua própria inclusão.

Alexandra Padillha da Rosa, quando escreve "Profe, tua mão tá suja! A trajetória de uma professora negra na Educação Infantil", analisa os conceitos de preconceito e raça e como estes se produziram nas práticas e dinâmicas da sala de aula. Discute, também, sobre a naturalização da branquidade e seu efeito na inferiorização da negritude das crianças pré-escolares.

Buscar o site "O medo nas histórias infantis" de Leila Bergmann e Eliete Zotti Bonfadini, uma análise sobre o medo das

crianças frente a algumas histórias. Em: http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=6&s=9&a=40#11.

Vale a pena entrar no blog http://escolaportoalegre.blogspot.com, no qual a escola apresenta suas atividades ligadas à negritude e sua forma de tratar esse tema.

Acessar www.nuted.edu.ufrgs.br/objetos/, que trata da "usabilidade", uma metodologia para criação de modelos de interface de sites, intranet, jogos etc. Ambientes pedagogicamente planejados ensinam sobre o uso da tecnologia digital e sua aplicabilidade no ensino presencial e a distância.

Penso que a análise destas produções, a partir da inserção dos bonecos "diferentes" na sala de aula, da leitura e do acesso a diferentes suportes de aprendizagem, permitiram destacar os modos de operar das tecnologias que produzem os sujeitos infantis, incluindo um "outro" entendimento: o de como se dão as reações das crianças frente aos "diferentes", e "aos incluídos". Como as crianças encaram as verdades estabelecidas socialmente em relação aos corpos dos bonecos/as e aos seus próprios corpos.

Assim, tentou-se identificar como essas relações se apoiam em determinados saberes sustentados pela constituição de "verdades" sobre "ser diferente" e como essas "verdades" produzem, regulam, controlam e governam as subjetividades infantis. Assim, encerro com Kohan (2007, p. 101):

> *[...] pensar a infância a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.*

Leiam! Discutam! Acessem! Desconstruam seus fazeres com as crianças!

Leni Vieira Dornelles *é doutora em Educação e professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

ORALIDADE

PROJETO CONSTRUINDO E CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS

Personagens negras protagonizando histórias

Regina de Fátima de Jesus

Segundo o Plano Nacional de Implementação das DCN para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, uma das principais ações a serem desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior é:

> *(...)*
> *d) desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e com a temática da Lei nº 11.645/08.* (2009, p. 39)

Neste sentido, dando continuidade a uma prática pedagógica de caráter antirracista, no primeiro semestre de 2010, na disciplina Estágio Supervisionado I do Curso de Pedagogia, foi proposto um trabalho com livros de Literatura Infantil protagonizados por personagens negras e livros que remetiam à cosmovisão africana, envolvendo temáticas voltadas à cultura, à religiosidade, aos valores presentes na tradição oral africana. Ao trazer ao diálogo "a/s infâncias, ou os diferentes modos de ser criança" (TAVARES, 2008), nossas palavras foram entrelaçando os conceitos de infância, tendo por referência as crianças gonçalenses e as histórias e trajetórias escolares dos/as aluno/as presentes no curso, em sua maioria, de São Gonçalo. Neste sentido, o pertencimento local foi revelando o pertencimento étnico-racial do município e da maioria dos/as alunos/as presentes em sala de aula.

O convite para que elaborassem um projeto para o estágio foi mobilizado pelas imagens dos livros de Literatura Infantil e pela riqueza das histórias e teve por objetivo oferecer referenciais de identificação positivos às crianças negras, que não se veem representadas nos livros de Literatura Infantil, em geral protagonizados por personagens brancas, cuja estética é valorizada e tida como referencial de identificação.

A experiência compartilhada durante a disciplina de Estágio Supervisionado I[1] com crianças da Educação Infantil teve como *locus* a Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, localizada no bairro Paraíso, em São Gonçalo, frequentada por crianças pertencentes às classes populares, majoritariamente afrodescendentes e residentes no entorno da escola.

Tecendo fios nas oficinas e costurando histórias afirmativas

Os livros escolhidos

- **Betina**, *de Nilma Lino Gomes, ilustrado por Denise Nascimento, Ed. Mazza;*
- **A menina que bordava bilhetes**, *de Lenice Gomes, ilustrado por Ellen Pestili, Ed. Cortez; e o conto africano:*
- *"Porque o sol e a lua foram morar no céu", do livro* **Sikulume e outros contos africanos**, *de autoria de Júlio Emílio Braz, ilustrado por Luciana Justiniani, da Ed. Pallas.*

O trabalho se desenvolveu a partir de Oficinas de Contação de Histórias Infantis, tendo os seguintes eixos temáticos: **Identidade em construção**; **Brincadeiras e preferências** e **A criança e seu meio – que histórias vê, ouve, vive, compartilha**.

1ª temática – Identidade em construção

No primeiro dia da contação de histórias[2] o objetivo foi valorizar a identidade étnico-racial negra, os hábitos e valores das matrizes africanas presentes em nossa cultura, bem como de uma estética que a escola, em geral, ignora e/ou desvaloriza, apontando para atitudes de respeito às diferenças étnico-raciais.

Betina, o livro escolhido, traz uma história que busca reencontrar valores da cosmovisão africana, destacando a transmissão oral de conhecimentos.

1 Sob minha coordenação, orientação e acompanhamento das oficinas, os alunos que participaram do projeto foram: Alessandra de Sá Soares, Ana Carolina Rosa Souza França, Bárbara Maria Mourão, Camila Cristina Ribeiro Silvestre, Fábio Reis Clete Simor, Francine Alves da Silva, Michelle Almeida de Carvalho e Thaís Oliveira Paixão.

2 O projeto inicial foi apresentado às professoras das turmas de Educação Infantil da E. M. Zulmira Mathias Netto Ribeiro, sendo reelaborado após algumas visitas de observação do cotidiano escolar e acompanhamento da turma em suas atividades de sala de aula. Após cada etapa da oficina realizava-se uma reunião para avaliação e reorientação do trabalho desenvolvido.

A menina morava com a avó, que, ao trançar seus cabelos, ia contando histórias e revelando uma sabedoria ancestral. Ao chegar à escola, a cada dia, com os cabelos trançados de forma diferente, Betina despertava a curiosidade das colegas e a vontade de terem o mesmo penteado. Com isso, interessou-se pela arte de trançar cabelos, tornando-se, quando adulta, proprietária de um salão de beleza.

Segundo Nilma Lino Gomes, (2000, p. 44), a prática de trançar os cabelos

> *explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra.*

Assim, o ato de trançar nos aproxima de valores da tradição oral africana, como nos ensina Amadou Hampâté Bâ:

> *o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança.* (HAMPÂTÉ BÂ, 1982, p. 192).

Assim como a avó de Betina trouxe a valorização da memória e da oralidade, oportunizamos a valorização das experiências entrelaçadas e compartilhadas durante o próprio momento da contação, pois muitas meninas negras da Educação Infantil, tendo ou não seus cabelos trançados, revelavam um brilho no olhar, contando quem trançava seus cabelos: a avó, a mãe, a tia... E o que nos surpreendeu é que os meninos negros também quiseram compartilhar experiências sobre quem trançava cabelos em suas famílias e de que maneira o faziam.

Com estes referenciais de identificação positivos, busca-se promover a autoestima e possibilitar a reconstrução de valores culturais e de identificação do "eu" por parte das crianças da Educação Infantil nas escolas públicas, majoritariamente afrodescendentes.

Após a contação, foi realizada uma atividade na qual cada criança pôde representar-se de maneira livre e lúdica, utilizando-se de diversos materiais para desenho e pintura, bem como para colagem, inclusive fios de lã de diversas cores e nuances, a fim de possibilitar um trabalho de expressão da identidade.

Não interferimos nas escolhas, e não causou estranhamento o fato de muitas crianças negras optarem por lã de cor amarela, tentando reproduzir o padrão estético valorizado na sociedade brasileira. Consideramos que este tipo de trabalho precisa ser cotidiano. "Conta de novo!!!", ouvido em algumas turmas, recorrente nessa faixa etária, nos revelou o prazer de ver, na Literatura Infantil, um espelho no qual as crianças negras se olham e se veem, sem ter suas imagens negadas e distorcidas, mas representadas e valorizadas.

2ª temática – Brincadeiras e preferências

Na segunda temática, buscamos articular o pertencimento étnico-racial com as questões voltadas à realidade sociocultural das crianças gonçalenses. O livro **A menina que bordava bilhetes** traz a história de uma menina negra, Margarida, que através de bilhetes bordados estimula a memória dos moradores de um vilarejo acerca de brincadeiras, cantigas, parlendas e versos. Por meio de imagens bem coloridas, retratando bordados e pinturas, e pela envolvente musicalidade e poesia, a oralidade e a memória são valorizadas no decorrer da obra.

Após a contação da história, as crianças foram convidadas a retirar de uma grande sacola um brinquedo de sua preferência. Alguns brinquedos estimulavam o brincar individualmente, outros, em pares ou em grupo. Durante algum tempo, as crianças escolheram suas brincadeiras, enquanto observávamos suas preferências. Em determinado momento, meninas e meninos se separaram. E, tentando interferir um pouco, convidamos todos a pularem corda, desestabilizando práticas e construções sociais e culturais do masculino e do feminino, que por vezes, infelizmente, a escola acaba por reforçar, a fim de possibilitar maior interação entre todos.

A proposta apresentada em decorrência da história e do estímulo às brincadeiras foi de registro, por meio do desenho, da brincadeira preferida fora da escola, no ambiente familiar e junto ao grupo social de pertença.

Algumas questões nos chamaram atenção, tanto na contação da história, quanto no processo de criação por parte das crianças. O fato de a estagiária que contou a história numa das turmas ser negra, e ter os cabelos muito parecidos com os da protagonista, foi motivo de comentário e de certo "encantamento" por parte das meninas. "A Margarida parece com você, tia", diziam, valorizando tanto a identidade da estagiária quanto da protagonista

da história. Desta forma, houve, também, uma valorização do pertencimento étnico-racial da maioria das meninas e dos meninos da turma.

Em nossas reflexões ficamos a pensar que, infelizmente, não é este o modelo que nossas escolas têm, historicamente, oferecido como referencial positivo, mesmo que em nossos cotidianos haja o predomínio de crianças das classes populares, majoritariamente afrodescendentes, e o quanto seria fundamental que *microações afirmativas*[3] como estas tomassem força nos cotidianos escolares, visando a uma transformação na realidade de exclusão com a qual ainda convivem as crianças afrodescendentes.

As produções das crianças expressaram seus universos familiares e do grupo social. Um dos meninos desenhou um barco e, ao ser perguntado se era ali que brincava, e com quem, disse: "É do meu tio". E não comentou mais nada, mas provavelmente ele já ajuda seus familiares na pesca, trabalho muito frequente no município.

Também observamos que os modelos de família não coincidem com o retratado nos livros didáticos. Compreendo que a noção de família não pode ser pensada pelos referenciais ocidentais pelos quais a escola se pauta e com os quais ainda trabalha. As formas de organização familiar das classes populares podem nos remeter a uma ancestralidade africana, tendo em vista o pertencimento étnico-racial do município de São Gonçalo e as marcas deste pertencimento nos sujeitos cotidianos. Assim, olhar para as crianças potencializando-as e potencializando suas formas de sociabilidade pode ser uma pista para superarmos os desafios no processo ensino-aprendizagem.

3ª temática — A criança e seu meio: que histórias vê, ouve, vive, compartilha

Ao trabalharmos com contos africanos, nosso objetivo foi aproximar as crianças de narrativas que consolidam um modelo estético e cultural de nossas raízes africanas, valorizando-as. Escolhemos, do livro: Sikulume e outros contos africanos, o conto "O dia em que o sol e a lua foram morar no céu", em que há a personificação de elementos da natureza.

3 Tenho trabalhado com a noção de microação afirmativa cotidiana, considerando estas ações de caráter antirracista, implementadas no microespaço – o cotidiano escolar –, como fundamentais na transformação da realidade de racismo. São práticas pedagógicas que visam a oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens negros/as no sentido de afirmarem suas identidades étnico-raciais, reconhecendo-se sujeitos socio-histórico-culturais.

O desenvolvimento do material para o conto foi inspirado no grupo Os Tapetes Contadores de Histórias. Foram criados cinco tapetes representando cenas do conto. Consideramos que o colorido dos tapetes que trazem as personagens despertaram ainda mais o interesse e a curiosidade das crianças. Ao final da contação, elas foram convidadas a "contarem de novo" e a explorarem o material, sentindo com suas mãozinhas as diferentes texturas dos tapetes confeccionados.

Algumas estagiárias destacaram a fala de uma menina que, ao ser questionada se a água e todo o seu povo caberiam na casa do sol e da lua, disse: "No shopping ela caberia, até a do mar". Algumas reflexões foram feitas sobre a relação das crianças com o local e o pertencimento sociocultural delas. Uma hipótese foi levantada: o fato de o Shopping de São Gonçalo ficar na rodovia, de frente para o mar, e ser considerado "uma grande construção no município", poderia fazer com que ele comportasse o mar, na visão de uma criança?

A primeira atividade proposta às crianças, após o conto, foi a de criarem seus próprios tapetes. No seu desenvolvimento, percebemos uma grande identificação delas com as personagens e com o seu simbolismo, remetendo à origem, fato muito presente nos contos africanos.

Outra proposta decorrente do conto foi a criação de uma história coletiva. As crianças se sentaram e formaram uma grande roda. Relembrando nossas raízes africanas — que valorizam a sabedoria dos mais velhos, que têm o hábito de narrar suas histórias e de compartilhar ensinamentos com os mais jovens —, elas foram construindo sua própria história, a partir dos referenciais familiares e da comunidade.

A realidade cotidiana, as experiências compartilhadas, o que é veiculado na mídia, fatos reais e/ou imaginários foram elementos presentes nas narrativas. Em algumas turmas, entremeando as histórias, aparecem príncipes e princesas, a luta do bem contra o mal; em outras, está presente a luta pela sobrevivência, em que o protagonista vai enfrentando desafios, situações de violência, de abandono, até chegar a um lugar seguro: sua casa.

A livre expressão das crianças pôde expressar um pouco de suas *palavramundo*, consistindo em um importante momento de aprendizagem mútua: somos todos *ensinantes-aprendizes* (Freire, 1988).

Regina de Fátima de Jesus *é professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj – FFP) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão: Vozes da Educação Memória e Histórias das Escolas de São Gonçalo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana**. SEPPIR/ Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília, Junho/2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados. n. 21, p.40-51, set/out/nov/dez, 2002.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática/ Paris: Unesco, 1982, 1980.

JESUS, Regina Fátima de. **Mulher negra alfabetizando – que palavramundo ela ensina o outro a ler e escrever?** Tese (Doutorado em Educação). Campinas: FE/ UNICAMP, 2004.

JESUS, Regina de F. de; COSTA, Rosilene, V.; Silva, Luciana S. Uma perspectiva intercultural nas práticas pedagógicas de professores gonçalenses — As micro-ações afirmativas. 2010. **IV Seminário Vozes da Educação**: Formação de professores/as – Narrativas, Políticas e Memórias. São Gonçalo. 2010.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Infâncias em periferias urbanas: textos, contextos e desafios para formação das professoras da infância*. In: **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. GARCIA, Regina Leite (org.). 2008. São Paulo: Cortez.

ORALIDADE

MUITAS INFÂNCIAS: CASTIGO DE MENINA NEGRA

Marisol Barenco de Mello

A criança é, sim, um sujeito que ainda não encontrou no mundo espaços onde pode expressar sua voz e nos ensinar sobre suas/nossas formas de pensar, de ser, de fazer. O período da vida em que somos crianças se denomina infância. Infância, como ausência da capacidade de falar, ou aquele que não fala. Infância que é período da vida que se nomina como pré, ou como lugar do não: não pode, não sabe, não é. Em um processo que veio se agravando desde o início da idade moderna, a criança é compreendida em relação a um modelo de humanidade normal e acabada – a adulta –, como a parte incompleta ou mais próxima à natureza. Essa distorção da infância serviu para justificar ações por vezes violentas dos adultos, de modo a educar as crianças conforme o modelo adotado num determinado tempo e lugar.

Em nossa cultura pós-colonial, não podemos falar de uma infância singular. São profundamente diversas as formas que as infâncias tomam, de acordo com o lugar social, histórico e cultural em que se é criança. Ainda que todos tenham em comum o fato de não serem sujeitos da fala, portanto das ações e deliberações, os aportes raciais, de gênero e de classe social conferem a cada infância um modo diferente de ser criança, com diferentes possibilidades e diferentes ações adultas de restrição e educação.

Gostaria de contar um episódio que vivenciei quase por acaso, mas que revelou uma dessas experiências histórico-culturais que o conceito universal de infância oculta. Há alguns anos, conheci o conto "Negrinha", de Monteiro Lobato[1]. O conto versa a respeito de uma menina negra que vivia na cozinha da casa de dona Inácia, uma rica senhora:

1 Lobato, Monteiro. "Negrinha". São Paulo: Brasiliense, 1994.

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

– Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

– Cale a boca, diabo!

A menina, órfã aos quatro anos, crescera na cozinha, até que um dia conhece as sobrinhas de Dona Inácia, que trazem consigo uma boneca loura. Apesar de todos os maus-tratos que passou na vida, ter brincado por alguns momentos com as meninas e sua boneca foi algo de que jamais se recuperou. Alijada disso, morre a seguir.

O conto revela uma forma de castigo que a dona da casa, onde vivia a menina, utilizava. Podemos ler abaixo o trecho em que o castigo aparece:

Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreou a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

– "Peste"? Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

– Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

– Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

– Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

– Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz.

Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

– Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

Esse castigo parecia ser algo inventado por Monteiro Lobato e atribuído à menina negra como um efeito de terror. Mas um caso ocorrido na escola onde trabalho me fez mudar de ideia e passei a pensar que, como um pesquisador das palavras e gestos culturais, Monteiro Lobato registrou uma prática que subsiste aos anos, na cultura do castigo às meninas negras.

Numa escola estadual no município de Niterói, no Rio de Janeiro, participei de uma pesquisa sobre a socialização das crianças. Discutíamos os castigos infligidos aos pequenos, buscando compreender o ponto de vista delas em relação aos processos de disciplinarização que sofrem, tanto em casa como na escola. Num determinado momento, conversei com uma menina negra que desdenhava dos castigos escolares, dizendo que eram amenos e inócuos. Ela ria das outras crianças que tinham medo das anotações feitas no caderno de registro de sanções. Perguntei sobre os castigos que ela sofria na escola e em casa. Ela me respondeu, a princípio, que o castigo da escola não era nada. Indaguei o que era grave acontecer na escola e ela me disse: "A pior coisa é xingar!". Mas afirmou que, ainda assim, o castigo da escola era bobagem. A transcrição a seguir nos conta o que a criança revelou na sequência da conversa:

Pesquisadora: – O que acontece se você xingar na sua casa?

Criança: (levanta a cabeça com ar de riso) – Minha vó bota pimenta na boca, dá um tapa na boca e bota ovo quente.

Pesquisadora: – O quê? Não escutei.

Criança: – Um ovo cozido na boca.

Tendo lido o conto "Negrinha" anteriormente, não consegui continuar a conversa, mas registro em um misto de indignação e perplexidade esse dado que conheci, no encontro com a menina. Entre os quase cem anos que separam a menina negra retratada no conto e a menina negra que conheci ano passado, subsistiu uma prática que agora registro nesse texto, com a intenção de denúncia.

Se a infância é o lugar das possibilidades violentas da ação do adulto, justificadas pela necessidade da educação e proteção, é preciso atenção para a infância dos sujeitos que, por serem portadores de características de povos e culturas que foram historicamente colocados na posição de inferioridade em relação ao homem-branco-ocidental-cristão, sofrem processos violentos, na maioria das vezes ocultos ou simplesmente naturalizados e invisibilizados. O castigo da menina negra, que tem um ovo quente colocado na boca, queimando e cauterizando o órgão que profere as palavras consideradas impróprias – xingamentos, palavrões, nomes feios, má-criações – causa uma dor lenta, atroz e inesquecível.

As crianças são sujeitos da não fala por não crermos que o que falam seja importante. Como vimos, não podem falar tampouco o que não for autorizado, e a tortura a que se referem as duas narrativas – a de Lobato e a da menina de Niterói – é a marca indelével do silenciamento que não nos horroriza porque é aplicado a uma categoria social que encarna uma tríplice inferioridade construída nos discursos: uma criança, do gênero feminino e negra.

Mas o silenciamento é só um efeito, não diz respeito à incapacidade da fala. A menina de Lobato morre sonhando, mas a menina de Niterói nos ensina alternativas às nossas formas de pensar e fazer. Durante a pesquisa, perguntando sobre as sanções e as ações indesejáveis, descobrimos que o que as crianças de modo geral consideravam mais grave era desobedecer à professora.

Durante o jogo de regras e nas conversas, todas as vezes em que perguntávamos qual o comportamento mais grave, desobedecer à professora era imediatamente apontado como sendo o que merecia maior castigo. Até que a pesquisadora perguntou, no jogo de regras, por que xingar um colega tinha 14 pontos negativos (penalidade introduzida pela menina da nossa história), enquanto desobedecer à professora aparecia com 7 pontos negativos:

> *Pesquisadora: – [...] Quer dizer que é pior xingar o colega do que desobedecer à professora. É isso?*
>
> *Criança: – É!.*
>
> *Outra criança: – Não...*
>
> *Criança: (brava) – Tá bom!*

A menina ainda se dirige a outra criança que desaprova sua pontuação e lhe pergunta: "Se eu te xingar, você vai gostar"?

Em outro momento, apresentamos a ela um dilema, em que tinha que decidir se ajudava uma amiga ou comia seu lanche. Sem nenhuma hesitação, ela argumentou que ajudar a amiga era a regra de ouro na escola, que deveria vir acima de todas. Na escola pesquisada, não encontramos nenhuma posição semelhante. A menina inseriu no grupo uma outra lógica, a da amizade, revelando uma outra ética das relações em uma escola competitiva e individualista, ética essa defendida com tanta ênfase que todo o grupo de bolsistas ficou surpreendido. O que aprendemos com essas lições é que as crianças são, como nos diz Boaventura de Sousa Santos, portadoras de lógicas que invisibilizamos em nome da lógica hegemônica. Ainda que tenham ocupado historicamente o lugar da ausência, produzido eficazmente pelos sujeitos que afirmaram sua superioridade racial, cognitiva, social, produtiva, um olhar para os discursos e práticas dos sujeitos que nossa cultura invisibilizou nos revela alternativas às práticas desumanizadoras que muitas vezes naturalizamos. A ética da menina de Niterói é um dos muitos exemplos que vimos aprendendo, compreendendo e trabalhando na promoção de sua emergência como legítimas lógicas, capazes de confrontar não só a visão que temos da criança e da criança menina negra, mas de nossas próprias formas empobrecidas de olhar o mundo.

Como diziam as crianças de nossa pesquisa, quando perguntadas por que os adultos deveriam conhecer melhor as crianças:

"Porque, às vezes, os adultos fazem coisas de que nós, crianças, não gostamos." Gabriel, 9 anos

"Porque se ela se sentir muito triste os pais podem ver, porque eles reconhecem os sentimentos."
Raphaela, Bruna e Marina, 9 anos

"Conhecer mais sobre nossas dores e jeito." Yasmine, 8 anos

"Porque eles podem nos entender quando a gente fica triste, quando eles brigam com a gente. Porque criança às vezes se sente solitária."
Nathalia, 9 anos, Giovanna e Marco, 8 anos

"Porque todo humano tem sentimentos, que nem as crianças também têm sentimentos. E se o adulto não entender as crianças pelo sentimento só vai tratar ela de modo ruim e grosseiro." Vitor, Guilherme e Luiz, 9 anos

"A gente tem sentimento." Olivia, 8 anos

"Porque as crianças têm que ser tratadas como elas são." Caio e Larissa, 8 anos

"Porque, quando um adulto não sabe o que a criança pensa e sente, ele comete erros que nem no futuro poderão ser corrigidos." Yasmin, Bia D., Amanda e Bia M., 8/9 anos

Marisol Barenco de Mello *é doutora em Educação e professora da Universidade Federal Fluminense.*

CIRCULARIDADE

BRINCANDO DE CIÊNCIAS COM A LEI Nº 10.639/03

Roberta Fusconi

Durante atividade com educandos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas e de Biotecnologia, pergunto quem conhece uma história de gato e rato. Um deles exclama, "Tom e Jerry!". Propus que assistíssemos à animação do conto "Amigos, mas não para sempre", realizado pelo projeto **A Cor da Cultura** (2006) e sugerido como um ponto de partida para ser trabalhado, sobretudo, na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O objetivo da exibição era descobrir se a história de Tom e Jerry não teria se originado na África.

A partir da contextualização de aspectos relacionados à história e culturas africanas, o conto foi utilizado para discutir com os graduandos o saber biotecnológico na África, com ênfase no uso da biotecnologia microbiana para produção de alimentos a partir do leite (FUSCONI, 2010).

AMIGOS, MAS NÃO PARA SEMPRE

Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos.

Os dois parceiros plantavam, colhiam e armazenavam o produto do seu trabalho em pequenos celeiros de barro cobertos com palhas.

Um dia, o rato resolveu que devia guardar o leite também, da mesma forma que os homens faziam, para não passar fome durante a estação da seca.

– De que jeito? – questionou o gato. – Em poucos dias, o leite estará azedo.

– Deixe comigo –, respondeu o rato. – Eu aprendi como as mulheres preparam uma manteiga que eu adoro, que elas chamam de ghee. (...)

Então, sob o comando do rato, os dois amigos deram início ao longo processo. Assim que acabavam de ordenhar as vacas, de chifres enormes, punham o leite numa sacola de couro, durante alguns dias, para fermentar. Depois balançavam a bolsa, pendurada por uma corda no galho de uma árvore, para lá e para cá. Em seguida, retiravam a espuma que ia se formando no topo, colocavam-na em uma panela e ferviam até que a manteiga ficasse no ponto.

No fim da estação da colheita, os compadres tinham um pote cheio de ghee. Para que o gosto ficasse melhor, adicionaram nele uma série de temperos. (...)

Tradição oral de Uganda. Adaptação: Rogério Andrade Barbosa, 2004

Será que, a partir da contextualização de aspectos relacionados à história e culturas africanas a animação pode ser utilizada como ponto de partida para adentrarmos o ensino de Ciências na Educação Infantil? A resposta é sim, certamente.

Segundo a Resolução nº 5, de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009)

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Sendo que, segundo a mesmo resolução, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, entre outras coisas,

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Em prelação à proposta apresentada, a problematização é: será que todos os microrganismos, que as crianças conhecem geralmente como micróbios, são causadores de doenças?

Na animação, lá em Uganda, no coração da África, o rato nos ensina uma prática que aprendeu com as mulheres e que os humanos utilizam para não passar fome na época da seca: a produção do *ghee*, uma manteiga

deliciosa, à qual ele não conseguiu resistir, ocasionando toda a confusão com seu amigo gato. Em Uganda, o *ghee* é produzido pelas mulheres do povo nômade Bahima que se dedica ao pastoreio do gado Ankole – de chifres enormes, como mencionado na animação –, do qual depende a sua subsistência.

É através do *ghee* que, no âmbito das Ciências da Natureza, a animação pode ser utilizada como recurso pedagógico para implementar a Lei Federal nº 10.639/03 na Educação Infantil. Nesse contexto, a animação é abordada de forma interdisciplinar, buscando a interação com as diversas áreas do conhecimento, como História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes Plásticas, entre outras, valorizando as diferentes linguagens no processo educativo e adentrando as Ciências da Natureza.

O processo de produção do *ghee* pelo povo Bahima mostra o saber tradicional na prática biotecnológica, que utiliza os microrganismos na produção de alimento, o que demonstra que nem todos causam doenças: a atividade de alguns deles auxilia o ser humano no seu dia a dia. No caso dos Bahima, o leite é fermentado no interior de grandes cabaças, formando a *mashita*, um produto similar à manteiga (ONGOL & ASANO, 2009). Após este processo, a *mashita* é esquentada a fim de retirar a água, produzindo o *ghee*, que possui a vantagem de poder ser estocado sem refrigeração, por um longo período de tempo. Por isso é que o gato e o rato teriam um alimento para comer na época da seca! Pesquisadores, curiosos em saber qual o segredo dos Bahima para transformar o leite em *mashita* para depois produzir o *ghee* resolveram investigar. E o que descobriram? Descobriram que os Bahima utilizam micróbios que gostam de nadar no leite e de se alimentar do próprio leite, formando a *mashita*. Esses micróbios não causam doenças, são nossos amigos, e são usados em benefício do ser humano para produzir alimentos a partir do leite. O nome deles: bactérias lácteas!

Micróbios parecidos são utilizados para produzir diferentes queijos e iogurtes. Outros são usados para deixar pães bem macios e gostosos, e outros, ainda, para fazer temperos como o vinagre.

Por fim: será que todos os micróbios causam doenças?

Não! Não podemos esquecer os micróbios amigos, que nos ajudam no dia a dia, como aprendemos com os Bahima na África!

Atividade pedagógica

A atividade pedagógica a seguir foi elaborada com base na metodologia para atividades realizadas com audiovisual (Caderno 2, **A Cor da Cultura**, 2006) e tem o objetivo de utilizar diversas linguagens para estimular o educando a lançar um olhar sobre as Ciências da Natureza a partir da África, e a resgatar os valores civilizatórios afro-brasileiros em sala de aula.

Brincando de ciências com a animação "Amigos, mas não para sempre"

1. Provocar os educandos em relação às doenças.

Quem já ficou resfriado?/ Quem já teve dor de garganta?/ Quem já tomou vacina?/

A partir das colocações dos educandos que estiverem associadas aos microrganismos, as crianças são novamente provocadas: mas será que todos os micróbios causam doenças?

2. Exibir o programa ("Amigos, mas não para sempre", DVD 1, **Livros Animados**) que introduz o conteúdo referente ao tema a ser abordado.

3. Fazer a leitura de imagem para estabelecer uma relação entre o conteúdo do tema, as imagens apresentadas e a realidade dos educandos que são estimulados a refletir sobre o assunto, a se expressar verbalmente e a exercer a sua cidadania.

Quem tem um amigo(a) muito amigo(a)? / Quem conhece alguma história de gato e rato?/ No desenho, quem contou que o gato e o rato eram muito amigos?/ Onde o gato e o rato moravam?/ O que queriam fazer?/ Como?/ Quem ensinou?/ O que aconteceu?/ Quem gosta de comer manteiga?/ De onde vem a manteiga?/ Quem gosta de comer queijo?/ De onde vem o queijo?/ E queijo com pão?/ De onde vem o pão?/ Você faria o que o rato fez com teu(tua) amigo(a) muito amigo(a)?

Espera-se que o educador aproveite as falas dos educandos para estabelecer relações entre o conteúdo apresentado e o saber científico dos Bahima, povo que usa micróbios amigos para produzir o *ghee*.

Atividades complementares

• Brincando com argila

O objetivo é aprofundar o tema, fazendo uso de diversas linguagens. As crianças são solicitadas a expressar, de maneira individual, por meio de uma escultura feita de argila, do que mais gostaram na atividade anterior. O uso de argila é fundamental, uma vez que propicia às crianças a manipulação dos quatro elementos da natureza: terra, água, ar e fogo – este conteúdo poderá ser abordado em outro momento.

Como forma de socialização da aprendizagem, as obras de arte poderão ser compartilhadas numa exposição, na qual a temática trabalhada será complementada, enriquecida e ampliada por todos, uma vez que os educandos serão encarregados de montá-la junto com o educador.

• Memória das receitas

Visando à continuidade da discussão sobre os micróbios amigos como forma de resgatar valores civilizatórios afro-brasileiros, uma sugestão é brincar de "Memória das receitas". Nesta atividade, as crianças são estimuladas a resgatar em seu convívio familiar receitas de queijos e pães, e, junto com elas, a tradição da oralidade e a ancestralidade. Essas receitas, que contêm como ingredientes os micróbios amigos, poderão ser elaboradas de forma cooperativa pelas crianças. Além disso, os queijos e pães preparados poderão ser compartilhados em um grande lanche coletivo, e mais ainda, com uma pitada de matemática na cozinha!

A avaliação deverá considerar todas as atividades vivenciadas, sendo que uma das etapas mais importantes é a avaliação do registro das concepções desenvolvidas pelas crianças nas peças de argila.

Com essa releitura da animação "Amigos, mas não para sempre", visando à implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de ciências na Educação Infantil, pretendemos introduzir o conhecimento biotecnológico (que usa os micróbios amigos) presente nos ambientes culturais e sociais da África, representada aqui por Uganda, além de resgatar principalmente a ludicidade, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o cooperativismo e, por que não, a circularidade e os demais valores civilizatórios afro-brasileiros? Cabe ao educador conduzir as atividades dentro da dimensão afro-brasileira e assim apresentar às gerações passadas, presentes, e futuras, novas possibilidades de olhar sobre a sociedade brasileira a partir de um olhar sobre a África.

Roberta Fusconi *é doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU) e presidente do Instituto de Educação e Cultura Gunga.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A COR DA CULTURA, **Livros Animados**, DVD 1, 2006.

A COR DA CULTURA, **Caderno 2**, 2006.

BRASIL. CNE/Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília –DF, 17/12/98.

FUSCONI, R. **A diversidade microbiana na biotecnologia e na Lei federal 10.639/03**. Minicurso. XXII Semana Científica de Estudos Biológicos, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

ONGOL M. P.; ASANO K. Main Microorganisms Involved in the Fermentation of Ugandan Ghee. **International Journal of Food Microbiology**, 133, p.286–291, 2009.

RELIGIOSIDADE

RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS

Kiusam Regina de Oliveira

O som que vem pelo ar, eu já posso ouvir. São tambores que soam de Ketu, não tem como fugir.

Um convite

Esse texto é um convite para você ouvir o som dos tambores que ressoaram e ressoam até hoje no Brasil, vindos de Ketu, uma grande nação africana, desde os tempos da escravidão, e que trouxe para cá modos de ser, viver, pensar, brincar, contar histórias, escrever, rezar e dançar. São formas que deram vida às africanidades brasileiras e que constituem tudo o que faz parte do universo da criação negra. Como temas importantes para aqueles/as que fazem parte das comunidades tradicionais de terreiro da Nação Ketu estão a relação visceral com a natureza, com o mito, com a dança, com a identidade e com o feminino. Meu convite é para que visitem comigo esse universo. Nessa caminhada para identificar esses tambores, bem como seus toques, nos orientaremos pelas estrofes da música tema do Programa de Rádio Povinho de Ketu[1].

1 É uma série com seis programas de rádio para os públicos infantil e juvenil, vencedora do I Prêmio Roquette-Pinto/2010, e que tem o propósito de trabalhar as africanidades brasileiras e o jeito de educar as crianças nas comunidades tradicionais de terreiro da nação Ketu. Projeto patrocinado pela Petrobrás, ARPUB e Ministério da Cultura. Veja: www.povinhodeketu.blogspot.com.

Ouvindo e identificando os tambores...

É o código que faz despertar, para nos lembrar, que as nossas batalhas, todos devem lutar.

Em minha tese de doutorado (OLIVEIRA, 2008), discorri sobre a visão de algumas integrantes das comunidades tradicionais de terreiro da nação Ketu sobre as relações corpo-natureza, corpo-mito, corpo-dança, corpo-identidade e corpo-feminino. A seguir, um resumo de algumas delas:

· Relação corpo-natureza:

"No Candomblé a gente tá muito ligada à água, à terra e à folha, a gente não pega uma folha a mais do que precisa, a gente trabalha com a terra porque é lá que plantamos o que nós vamos comer e na água está a fertilidade dos peixes..." (Ebomi Vera d'Oxum)

"...até no momento de tristeza, a água que escorre de meus olhos é a água de Oxum. Meu corpo precisa dessa água." (Ebomi Vera d'Oxum)

· Relação corpo-mito:

"...eu acho que é um mito muito legal [Oyá] porque demonstra que nós mulheres guerreiras, nós mulheres negras, não temos que ceder nas nossas coisas (...), não ceder, resistir." (Ebomi Eliana d'Oxum)

"Eu costumo dizer que os orixás nos mitos têm algo de mulheres muito guerreiras (...) a gente precisa tirar esses conhecimentos dessas mitologias e passar para o dia atual porque fortalece." (Ebomi Vera d'Oxum)

· Relação corpo-dança:

"...e o significado da dança, como essa pessoa me passou, é o movimento da vida. A partir do momento em que você faz o gesto daquele orixá que há mais de 5.000 anos dançou daquele jeito, você está reafirmando aquele momento..." (Ebomi Vera d'Oxum)

"...como será que dança para cada orixá? Comecei a pesquisar e comecei a pensar: 'se essa energia é capaz de me dominar dessa forma, de me dar esse poder, ela pode fazer muito mais.' E a dança mexe com todas as

partes de seu corpo, você dança e está naquele contato, dançando para Oxum você está lá fazendo todas as reverências para aquela mulher..." (Ebomi Eliana d'Oxum)

· Relação corpo-identidade:

"Você tá empoderada dessa mulher [Oxum], e quando você tá empoderada as pessoas percebem isso em você; às vezes, a pessoa chega para ter uma atitude com você e, na hora que ela te olha, ela pensa que não pode falar de qualquer forma com você porque percebe que você é uma mulher forte e que irá revidar e direcionar uma palavra nas mesmas condições que está falando com ela (...) ela te respeita, não te trata como..." (Ebomi Eliana d'Oxum)

"O Candomblé oferece oportunidades de construir uma identidade mais positiva..." (Ebomi Vera d'Oxum)

· Relação corpo-feminino:

"Então eu acho que todas as mulheres tinham que se basear nas propostas das orixás femininas." (Ebomi Vera d'Oxum)

"Temos exemplos de mulheres contemporâneas que carregam essas tantas mulheres [orixás] dentro delas: eu, por exemplo, minha mãe biológica que é uma mulher guerreira, minha ialorixá, Sueli Carneiro que é guerreira e que está na guerra..." (Ebomi Eliana d'Oxum)

É necessário que consigamos entender esse universo para compreender esse código que nos faz despertar, todos os dias, para as africanidades presentes no país, código esse registrado em nosso **DNA mitocondrial**.

DNA mitocondrial
Pesquisas genéticas têm usado o DNA mitocondrial para rastrear a origem e conhecer a estrutura populacional de grupos humanos.

Os tambores estão dizendo que...

Vem menino, vem menina, negro, branco e amarelo. Terra, fogo, água e ar, para o mundo ser mais belo. Povinho de Ketu que vai chegar.

As ebomis Eliana e Vera afirmaram, durante entrevista, que as mensagens dos tambores africanos aos educadores e educadoras brasileiros são:

• Que aquela menina negra presente na sala de aula tem todo um conhecimento, um axé**,** e que pertence a um povo de quem tiraram quase tudo: seu sobrenome, sua cultura, sua família, seu modo de pensar, de viver, de manifestar a fé, seu jeito de viver, de ser, mas o tom da pele ninguém tira, e isso tem de ser respeitado.

• É necessário devolver esse orgulho para a criança negra, dizendo a ela que tem cultura, povo, religião, família, veio da África e que é um ser humano.

• Os educadores têm que aprender sobre a cultura, a religião do povo negro, para poder transmiti-las. São poucos os que têm tais conhecimentos. Da mitologia grega todo mundo sabe um pouco, mas da mitologia africana, nada. Só queremos que contem a história direito.

• Se eu tivesse oportunidade de trabalhar isso com os educadores (...) trabalharia a questão dessas deusas que são mulheres e o quanto elas são bonitas, fortes e poderosas. Levar para dentro da sala de aula a mitologia de cada uma delas para trabalhar, em grupo, a identificação dessas meninas com cada uma dessas mulheres poderosas e, através disso, buscar resgatar a identidade que todas nós temos.

• Trabalhar com os elementos da natureza, fazendo a transversalidade com as religiões de matriz africana.

• A estratégia é o educador perceber que precisa lutar por uma vida, nunca desistir (...). O professor tem que pensar "eu sou um instrumento, eu posso transformar", mas você também tem que se transformar valorizando a sua cor, seu cabelo, seu jeito de ser, sua cultura, sua religião... O professor precisa incentivar a criança negra a não parar, lutar.

• Dentro da mitologia o professor tem vários processos educacionais que podem ser adotados pela escola. A dança (Dança Mítica dos Orixás) seria algo bem legal (...) quando você ouve o som dos atabaques, automaticamente seu corpo já vai esquentando (...) você vai percebendo que seu corpo já vai se

entregando àquele batuque, toque (...) e traz a autoestima.

• A história do negro no Brasil é dizer que o negro foi escravo, que serve para limpar as sujeiras dos brancos, que não sabe pensar, falar, fazer nada, a não ser aquilo que mandem fazer. A partir do momento em que o educador tem consciência disso, ele pode dizer: "você não é menos, é igual, não é qualquer um".

• O professor coloca barreiras, desde o preconceito, que ele acredita só estar nos livros, e não vai atrás de outras verdades, não vai saber como é a família negra, ele só enxerga o que colocam para ele.

• O professor, quando vai para a sala de aula, precisa saber que é o dedinho que vai empurrando a criança e, se ele parar de incentivar, a pessoa pode se acabar.

• Quando o professor vir uma criança xingando a outra de neguinha do cabelo duro, deverá parar e dizer que o cabelo dela é lindo.

• Tem que ter um pacto entre o professor e o aluno, porque senão a coisa não pega, não anda; se não tiver cumplicidade, essa amarração, as coisas não andam.

• O Brasil foi construído pelo povo negro (...) e se não fosse o povo negro, riqueza nesse e em outro país não teria.

Obs.: essas falas foram retiradas na íntegra das entrevistas das ebomis.

Em verdade, os tambores são ancestres reveladores

Oyá cruzou fogo no céu, mandando Xangô chamar, Oxóssi, Ibeji e Oxum, pra dizer que somos todos um.

É! Os tambores também são nossos ancestrais, e muito antigos. Eles falam e se comunicam através de seus toques que são códigos inconfundíveis de um chamamento espiritual e corpóreo, capazes de revelar a necessidade de valorização da cultura africana. Porque a África é o Berço da Humanidade e seus descendentes diretos estão lá e também se espalharam

pelo mundo, inclusive para o Brasil, e temos muito que aprender com eles. Enquanto educadores/as, não devemos negar tal protagonismo.

A educação deveria acontecer pautada na filosofia presente nas comunidades tradicionais de terreiro, no caso da nação Ketu, a partir do que chamei de "teoria da intencionalidade para o empoderamento negro feminino", centrada nos valores afro-brasileiros e voltada às alunas negras que ocupam os bancos escolares brasileiros (OLIVEIRA, 2008). "Nessa teoria, a intencionalidade seria compreendida como uma virtude a ser buscada [pelos profissionais da educação], porque as ações estariam voltadas para o reconhecimento de que a origem étnico-racial da aluna brasileira tem sido determinante para que continue a ocupar espaços que não representem poder..." (p. 200). Lembro, ainda, que "são as professoras e os professores responsáveis pela sutura pedagógica e psíquica de suas alunas e alunos, sendo que a escola deve se reconfigurar como um grande útero-cabaça capaz de gestar novos sujeitos..." (p. 200).

Nessa perspectiva, a metodologia central seria chamada de "Pacto de Amarração", onde professora e professor, aluna e aluno estariam, como num pacto ancestral, unidos, interligados, sentindo-se um responsável pela ampliação da liberdade do outro.

Brincando com o povinho de Ketu

Somos Povinho de Ketu, programa dos ancestrais, trazendo a axé da mãe Terra e o saber dos orixás.

Religiosidade é a manifestação da fé de diversos povos no mundo, o que é bem diferente de religião. Enquanto manifestação cultural de um povo, a religiosidade pode e deve fazer parte do conteúdo escolar e talvez seja uma forma de combater a intolerância religiosa presente, inclusive, nos espaços escolares, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

Brincando a partir da dança, o/a educador/a poderá levar à escola uma professora de dança afro, estilo voltado para a cultura do corpo e corporeidade a partir de movimentos de matriz africana e afro-brasileira, afinal

"o movimento do corpo é um traço cultural, expressa uma percepção de mundo e da natureza, é um componente filosófico" (CUNHA JR., 1992, p. 142). A dança afro-brasileira tem como componente coreográfico principal a Dança Mítica dos Orixás.

A Dança Mítica dos Orixás traz, em seu bojo, a história do protagonismo feminino e negro na criação e manutenção do planeta Terra, as guerras vencidas, as conquistas de terras, a nobreza de mulheres e homens negros. É preciso que se tenha a noção de que, antes de se tornarem orixás, deuses e deusas, eles e elas foram seres humanos comuns que viveram em solos africanos, tiveram uma história social para além da mitológica, que ficou mais conhecida. Nesse sentido, levar à escola uma professora de dança afro com esse conhecimento específico, capaz de mostrar o movimento da dança feito pelo rei Odé, que imita a caça, porque ele era caçador; ou o movimento da dança feito por Oxum nas águas dos rios, se olhando no espelho enquanto penteava seus cabelos crespos; ou o movimento do rei Ogum quando, com um facão na mão, abria clareiras nas florestas, pode ser uma brincadeira bem interessante: a professora faz os movimentos e os demais repetem. Além das explicações dos movimentos e seus significados associados aos elementos da natureza, o/a educador/a poderá contar algumas histórias, mitos afro-brasileiros para ilustrar a oficina de dança. Tudo com percussão ao vivo. Será um momento pedagógico inesquecível.

Kiusam Regina de Oliveira *é doutora em Educação, mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo, especialista na temática das relações étnico-raciais, professora de Educação Especial, bailarina e coreógrafa, autora do livro infanto-juvenil* Omo-oba: histórias de princesas*, Mazza Edições, 2009.*

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

COOPERATIVISMO

GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENFRENTANDO A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Marta Alencar dos Santos

Esta breve reflexão sobre relações étnico-raciais e gestão da escola de Educação Infantil se soma a outros estudos que consideram esta temática um bom caminho para ir desvelando e atuando no enfrentamento das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

O discurso sobre o atendimento às crianças menores de seis anos no Brasil teve início com a assinatura da Lei do Ventre Livre e a diminuição do uso das "rodas dos expostos"[1]. Influenciados pelos discursos franceses sobre a égide da liberdade, foram criadas as primeiras creches, tornando esses espaços locais de "adestramento" para o uso da liberdade. A esse respeito Pardal destaca que

> *A ideia de creches e salas de asilo foi então formulada para que "o povo, ignorante de tudo e não sabendo como se servir dessa arma terrível que é a liberdade", pudesse ser bem orientado.* (PARDAL, 2005, p. 65)

Foi a partir desses discursos que o atendimento à criança de zero a seis anos se inaugurou no início do século XX. O movimento higienista[2], pau-

1 Era uma espécie de caixa cilíndrica com uma abertura na superfície lateral acoplada a um eixo giratório e instalada no muro de uma Santa Casa de Misericórdia

2 Movimento que se desenvolveu ao longo do século XIX nas escolas de medicina com a finalidade de ditar normas higiênicas para a preservação e a aquisição da saúde tendo como ideia central valorizar a população como um bem, um capital. Essas ideias chegam ao Brasil no início do século XX, a fim de consolidar um projeto de modernização que tinha como modelo a Europa, e fora utilizado pelas instituições de atendimento a crianças como forma de controle da saúde infantil numa perspectiva de higienização da raça negra e da pobreza.

tado na ideologia do racismo, criticava duramente o uso da roda dos expostos e das "amas de leite", ressaltando a "injustificável" transferência das obrigações maternas e os "malefícios" a que a criança branca estaria sujeita no contato com as mulheres negras escravizadas, "sem educação, de hábitos péssimos", o que ameaçava, em potencial, a integridade física daqueles pequeninos entregues aos seus cuidados (CIVILETTI, 1991). Tais argumentos foram disseminados na sociedade nos finais do século XIX, tanto nas classes abastadas como nas classes pobres, a fim de garantir a diminuição da mortalidade infantil (KUHLMAN JR, 1991).

O debate, à época, evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos e filhas dessas mães negras trabalhadoras, apresentando um caráter essencialmente higienista e assistencialista. Os/as gestores/as dessas instituições tinham a "árdua" tarefa de conduzir essa educação.

As primeiras iniciativas de creches no Brasil serão propostas por católicos e liberais, sintonizados com a ideia de uma proteção assentada na perspectiva da prevenção do crime e do abandono. A higienização e o assistencialismo são os mecanismos constitutivos desta nova lógica de proteção. As creches têm seu aparecimento social na cena pública como sinônimo de desajustamento, um "mal necessário", um paliativo, no qual a educação dos pais e a moralização das famílias seriam os objetivos centrais do trabalho.

A expansão do atendimento em creches no Brasil se deu a partir da implementação do Programa Brasileiro de Alfabetização/1967 (Mobral) e pela Legião Brasileira de Assistência/1942 (LBA). Rosemberg (2000) relata processos de exclusão de crianças negras e pobres resultantes de políticas de expansão da Educação Infantil implementadas pelo governo brasileiro desde a década de 80, em especial na Região Nordeste, onde o número da população negra é maior[3]. Afirma, ainda, que

> *No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para as crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais), o que passa, hoje, pela formação educacional das mulheres que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas.* (Ibid., p.151)

3 IBGE 2000

Foi neste cenário que se perpetuou a ideia de que as instituições educativas de atendimento à primeira infância se caracterizavam apenas pela assistência; e a gestão desses espaços tinha como foco principal a higienização e a moralização.

O princípio da diversidade nas práticas de gestão das escolas de Educação Infantil

Nas duas últimas décadas do século XX foram muitas as conquistas legais no campo dos direitos da criança pequena. As políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos vêm alcançando grandes avanços no âmbito jurídico-legal, a partir da Constituição de 1988 e de leis setoriais posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394/96 (LDB), a Lei Orgânica da Assistência Social/1993 (Loas) e o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 (ECA), dentre outras, no que tange ao direito à educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Observa-se, entretanto, que aspectos da educação assegurados na legislação federal não são ainda completamente incorporados às propostas governamentais estaduais e municipais, como, por exemplo, o pouco acesso à educação das crianças desta faixa etária; a formação de professoras/es e gestores/as; a aquisição de materiais didáticos; as condições de precariedade onde funcionam creches e pré-escolas, dentre outros aspectos.

A Educação Infantil é hoje uma conquista importante de todos os movimentos sociais engajados na luta pela educação da primeira infância, em especial o Movimento de Mulheres. A criança é na atualidade um sujeito social de direitos, dentre eles a Educação. É dever do Estado disponibilizar vagas em estabelecimentos de ensino; e direito da família colocar suas crianças na escola. Exigir a ampliação de vagas em creches e pré-escolas torna-se uma luta cotidiana que devemos empreender para que todas as crianças tenham o direito à Educação garantido, não perdendo de vista que o ingresso e a permanência nas escolas têm que estar pautados na democratização do ensino, na qualidade e no princípio da diversidade racial e cultural.

Quando nos remetemos ao princípio da diversidade, observamos que as crianças possuem singularidades, ou seja, possuem identidades distintas, sejam de raça, de gênero, de classe ou de procedência. Essas diferenças precisam ser acolhidas e trabalhadas nos espaços educativos e nas políticas a elas direcionadas, uma vez que o princípio da democracia é fundante nas políticas educacionais brasileiras.

Acreditamos, no entanto, que incorporar o princípio da diversidade racial nas práticas de gestão educacional para a primeira infância se desenha como uma resistência, uma dificuldade, um desafio para aqueles/as que assumem essa função — as/os gestoras/es de escolas de Educação Infantil. Muitos estudos[4] apontam que essa resistência, essa dificuldade e esse desafio estão intrinsecamente relacionados à invisibilização e à naturalização da desigualdade racial brasileira, o que permite solidificações e resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar e enfrentar as práticas racistas presentes no cotidiano escolar.

Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e o seu significado para o desenvolvimento futuro do/a sujeito/a social, a população negra e pobre na faixa etária de zero a seis anos está em desvantagem, pois são poucas as oportunidades educacionais de qualidade dadas a essa população no sistema formal. Poucos são os espaços educativos que consideram as identidades desses sujeitos no trato pedagógico.

Muitas instituições ainda são orientadas pedagogicamente por propostas eurocentradas, nas quais as culturas negras e indígenas são vistas e vivenciadas de modo inferior, sendo folclorizadas e até mesmo rejeitadas, como é o exemplo das tradições africanas presentes na religiosidade. Cabe aqui destacar a participação das/os gestoras/es no enfrentamento dessa situação.

A estrutura organizacional e de gestão do espaço escolar infantil precisa tomar como eixo predominante a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, dentre outras. As escolas de Educação Infantil, cujo eixo educativo efetivamente é a criança em sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos, favorecem a construção positiva de suas identidades.

4 Para citar alguns: Munanga, (1996), d'Adesky (2001), Medeiros (2004).

A esse respeito, Cavalleiro (2000) nos dá várias dicas de como fazer a gestão dos espaços nestas instituições. A autora relata que a organização do ambiente escolar, salas de aula, pátios, bibliotecas, brinquedotecas, é muito importante. Todos os adultos e crianças que frequentam esses espaços precisam se sentir representados/as e valorizados/as. Cartazes, murais, livros didáticos e paradidáticos, além de brincadeiras e jogos, também precisam valorizar a diversidade. Esse cuidado na organização do espaço nas escolhas pedagógicas das creches e pré-escolas se constitui em estratégia que visa à elevação da autoestima e do autoconhecimento "de indivíduos discriminados", e torna "a escola um espaço adequado à convivência igualitária" (CAVALLEIRO, 2000, p. 9-10).

As questões aqui discutidas vêm sendo tratadas pelo Movimento Negro, que, desde a década de 30 do século passado, desempenha esforços para a garantia de uma educação brasileira pautada na diversidade racial. Esse Movimento enfrenta o desafio de que sejam formuladas e implementadas políticas públicas e projetos pedagógicos que superem as desigualdades raciais e sociais existentes no Brasil.

Essas reivindicações vêm influenciando a legislação educacional do Brasil, a exemplo da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, lei que modifica a LDB nº 9.394/96 e inclui no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-brasileiras e Africana" e, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Esta lei foi modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui também o estudo da história e cultura dos povos indígenas do Brasil.

Outro destaque na legislação refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana. Nessas Diretrizes podemos encontrar orientações gerais de como garantir uma educação para as relações étnico-raciais, inclusive evidenciando a participação da gestão. Nesse texto institucional a Educação Infantil aparece com mais destaque, visto que a Lei nº 10.639 prioriza e educação fundamental.

Essa mudança na legislação tem provocado alterações nas práticas educativas e de gestão de professoras de toda a Educação Básica. Também tem evidenciado a necessidade de reformulações nos currículos de formação inicial e continuada dessas professoras.

Com relação à formação continuada vários são os caminhos trilhados. Desde encontros pedagógicos, em que o tema é debatido, até formações mais densas, com conteúdos e metodologias apropriadas para o trato da temática.

É importante destacar que essas mudanças curriculares não são tarefas fáceis. Implicam repensar e reformular práticas pedagógicas e de gestão cristalizadas, carregadas de preconceitos e discriminações das mais variadas formas (raça, gênero, pertencimento religioso, renda...). Implicam revisitar essas concepções, o racismo presente na escola e o fato de educadoras e gestoras serem, ao mesmo tempo, vítimas e veículos de perpetuação dessa ideologia.

Diante desse cenário, fica evidente que muitos passos ainda precisam ser dados para que os/as gestores/as sintam mais segurança para enfrentar a discriminação étnico-racial na Educação Infantil. Formação continuada, oportunidade de debates, material didático específico, tudo isso precisa acontecer mais, de forma sistemática e disponível para as educadoras.

Por outro lado, o conteúdo de que trata a Lei nº 10.639/03 não deve ser trabalhado de forma estanque; é necessário que esse tema esteja presente na proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil e interaja com todo o currículo educacional.

Marta Alencar dos Santos *é professora de Educação Infantil, mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e gestora de creche. Integra o Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala como formadora, do CEAFRO.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_______. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1991.

_______. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discursos e práticas racistas na Educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar.* In: **Educação, racismo e antirracismo.** Programa a cor da Bahia, coleção Novos Toques, Salvador, 2000.

CIVILETTI, Maria. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo FCC n. 79, p. 31-40, 1991.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. *Perfil das crianças de zero a seis anos que frequentam creches e pré-escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE.* **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

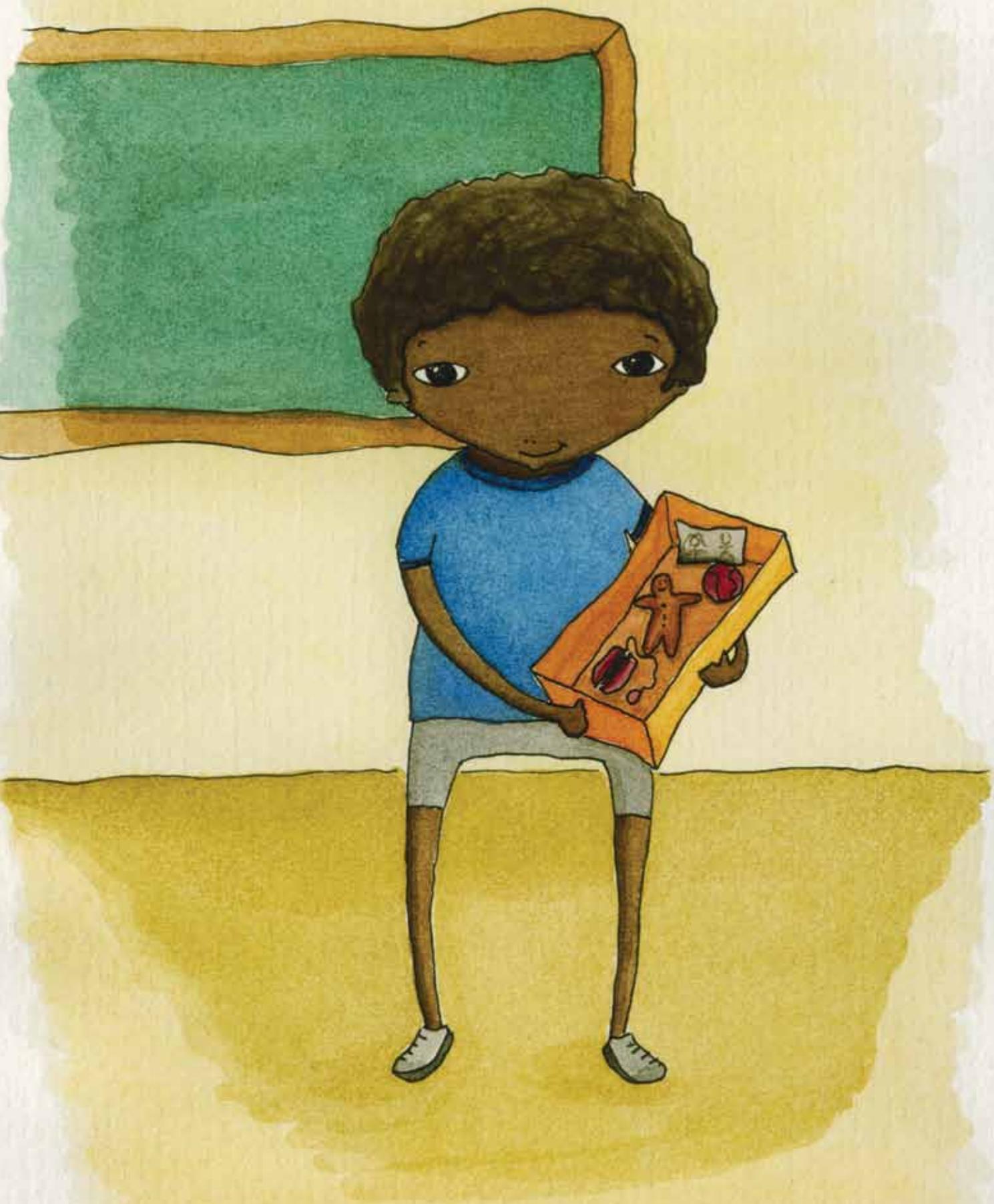
_______. *As crianças de zero a seis anos no contexto sociodemográfico nacional*. In: KRAMER, S**. Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 181-203.

KUHLMANN, Jr. M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v. 78, 1991.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *O antirracismo no Brasil*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp/Estação Ciências, 1996, p. 79-94.

PARDAL, Maria V. de. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. In VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 51-72.

ROSEMBERG, Fulvia. *Educação Infantil, gênero e raça*. In: GUIMARÃES, A. S. e HUNTLEY, L. (org.). **Tirando a máscara — ensaios sobre o racismo no Brasil**, São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 127-164.

ANCESTRALIDADE

ESPELHO, ESPELHO MEU: AS CRIANÇAS E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Yvone Costa de Souza

Falar e escrever sobre racismo e preconceito implica a apropriação da história da África e do Brasil pelas instituições, professores(as) e educadores(as), entendendo-os como sujeitos histórico-sociais, capazes de intervir nos processos de ensino e de pesquisa que constituem a dinâmica social no cotidiano da escola, demarcando-se que o território africano é composto da diversidade étnica, cultural e política. As matrizes culturais características desse povo, originadas e existentes no continente africano, delimitam as variadas etnias e suas culturas, ressaltando, também, a importância de cultuar os ancestrais de um povo excluído das matrizes curriculares e escondido em propostas pedagógicas emblemáticas de uma cultura eurocêntrica.

Ao tratar da questão das diversidades racial e cultural na Educação Infantil, torna-se relevante considerar a formação docente que deveria ser o primeiro critério para a seleção das professoras que trabalham na Educação Infantil. Os cursos de formação em nível médio, modalidade normal, e em pedagogia de nível superior não se constituem de uma matriz curricular, mas, como coloca Gomes e Silva (2002), deveriam propor "*o desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletiva*" que contemple a infância pequena.

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho dos professores são históricas em nosso país, trazendo em evidência as amarras sociais e culturais encontradas no cotidiano da prática docente. Um professor ou uma professora, no seu curso de formação, estuda e é apresentado(a) a uma criança e, quando eles chegam para trabalhar nas unidades escolares públicas e comunitárias, encontram outra. Deparam-se com histórias, fatos, locais, situações, solicitações que a sua formação não dá conta. Sua formação profissional permanece

periférica. No caso da Educação Infantil, as políticas de formação no Brasil, desde a década de 90, vêm sendo representadas por movimentos para a melhoria na qualidade, resultando numa definição de identidade dos serviços destinados às crianças de zero a seis anos.

> *Para compreender o conjunto de saberes dos professores da educação infantil, é preciso considerar as marcas produzidas historicamente em sua trajetória profissional, marcadas pela diversidade de funções do atendimento às crianças pequenas, que refletem e influenciam o cotidiano da educação infantil.* (Aquino, 2008, p. 169)

A formação inicial nos cursos de magistério, modalidade normal médio e superior, até os anos 90, não contemplava a criança de zero a três anos, o que confirma a invisibilidade dessa faixa etária, mesmo no mundo contemporâneo. Como vimos, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é que se estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Em relação aos cursos específicos sobre Educação Infantil, podemos concluir que na Formação de Magistério, assim como no Curso de Pedagogia, nas escolas normais e nas universidades, as crianças pequenas não foram apresentadas aos(às) educadores(as).

A compreensão de que trabalhar com Educação Infantil é uma tarefa que não exige formação está ligada a uma visão que não reconhece nesse "cuidado" a sua dimensão educativa, desafiadora, voltada para o desenvolvimento da criança. A presença de professores nas turmas de crianças maiores denuncia o quanto ainda a Educação Infantil organiza seu trabalho como sendo uma fase preparatória para a escola regular. É como se só as crianças maiores precisassem de um trabalho pedagógico, que, na Educação Infantil, ainda é visto como se fosse unicamente a preparação ou "prontidão" para a escola.

Há necessidade de se estabelecer um currículo em que conversar com a criança que ainda não fala, dar banho, trocar fraldas, colocar no colo, organizar um ambiente que garanta o movimento para aquelas que ainda não andam e deixá-las o menor tempo possível no berço sejam atividades pedagógicas que envolvam interação, preparação, trabalho corporal, afeto, amizade e respeito pelas diferenças e as diversidades.

Percebemos ainda que, embora com formação, muitos têm uma experiência inicial de trabalho em escolas com turmas regulares. O fato de hoje trabalharem em creches não possibilitou muita discussão sobre a especificidade do trabalho com a Educação Infantil como um todo, do berçário às turmas de seis anos. Há uma necessidade de formação continuada, voltada para a Educação Infantil, e que seja entendida como necessária para a atuação em todas as turmas, mas em particular, com as crianças de zero a três anos.

O negro e o preconceito racial são frequentes no espaço da escola e na História do Brasil. A diversidade racial revela a riqueza de um povo de luta, de resistência, e as conquistas dos povos negros. Na formação docente e no cotidiano da escola, embora a Lei nº 10.639/03 garanta os estudos da África e da Cultura Afro-brasileira, estes apenas são apresentados às crianças em datas comemorativas oficiais, fugindo do caminho legal. O emblema eurocêntrico embranquecido é tão forte que, mesmo com a Lei, a escola em seus projetos pedagógicos e práticas cotidianas não a utiliza como ferramenta de desconstrução desse espaço segregatório.

Pensar na formação docente para infância com um currículo de valorização cultural que contemple as nossas origens africanas, pautado na diáspora, é um caminho de luta contra o racismo. Buscar estudos e ações que considerem o ensino e a pesquisa da história do povo africano a marca de um povo arrancado, de maneira trágica, de seu continente, lugar de uma rica cultura construída por povos de 53 países, é imprescindível para a construção de um currículo pautado na valorização da diversidade racial.

A África é um dos maiores continentes do planeta, perdendo apenas para a Ásia e a América, e ganhando disparado do continente europeu. Mas a marca da dominação herdada e produzida durante esse trágico e cruel episódio, a escravidão, pode ser desconstruída através de propostas, vontade e comprometimento políticos do poder do Estado.

Um dos grandes desafios que se coloca, ligado diretamente à formação dos educadores infantis, é a superação de dificuldades de conviver com as questões raciais entre as crianças e entre eles mesmos, a fim de que se construa uma prática pedagógica voltada para o respeito mútuo, conscientizando-se de que é fundamental lidar com as diferenças, partindo do princípio de que elas são riquezas e precisam ser respeitadas, ou seja, revelar um pouco as emoções, as razões individuais e os preconceitos

herdados da nossa história e da nossa cultura. Sem desconsiderar a nossa história de vida, que nos leva a enxergar melhor os impedimentos à mudança, precisamos abandonar os sentimentos e emoções que impossibilitam o enfrentamento dessas questões.

Dialogar com os professores de Educação Infantil sobre as questões raciais, de preconceito e discriminação, permanentemente fez, e ainda faz parte das minhas experiências pessoal e profissional, por acreditar que a troca, a partilha de conversas é um caminho possível para reconstruir ideias, valores e representações que se tem a respeito do negro, na certeza de que essas conversas favorecem as minhas próprias reflexões.

Relembrando as histórias da minha infância, vejo que os adultos daquela época, assim como os de hoje, não percebiam que muitas brincadeiras tinham um caráter segregatório, faltando-lhes entendimento para reconhecer os indicativos de preconceito para combatê-los durante o processo educativo das crianças.

> *[...] precisamos sempre rememorar a história – a de cada um de nós e de todos – conhecer a história, estudar a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mordaças, ameaças, correntes, grilhões. Destaco, ainda, que os profissionais da educação precisam discutir o racismo e os seus próprios preconceitos, temas que, com frequência, não têm sido reconhecidos como legitimamente pedagógicos. Encontro racismo e preconceito nas coisas da escola? Sim, e muito; e como poderia ser de outro modo? [....] acredito que existe o melhor método, uma única melhor maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego a escolas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem...; que padroniza, que tem nas grades (curriculares) a base de seu trabalho: que separa, que se grega, desagrega, valoriza a delação, a desunião, a premiação e o castigo.* (KRAMER, 1995, p. 69)

O uso generalizado do conceito de racismo pode esvaziar a importância das questões raciais, impedindo dessa forma o processo de entendimento da necessidade da persistência da discriminação sobre este tema, dentro de um novo enfoque.

Os estudos que tratam das questões raciais no Brasil estão divididos, de acordo com Nogueira (1979), em três correntes: a afro-brasileira, a dos estudos históricos e a sociológica, cada qual trazendo, de acordo com suas especificidades, suas concepções e definições de racismo e preconceito.

> *Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.* (NOGUEIRA, 1979, p.78-79)

Dentre as diferenças dos preconceitos raciais de marca e de origem, gostaríamos de destacar a questão da carga afetiva, em que, segundo o autor, o preconceito de marca tende a ser mais intelectivo e estético, enquanto o de origem tende a ser mais emocional e integral.

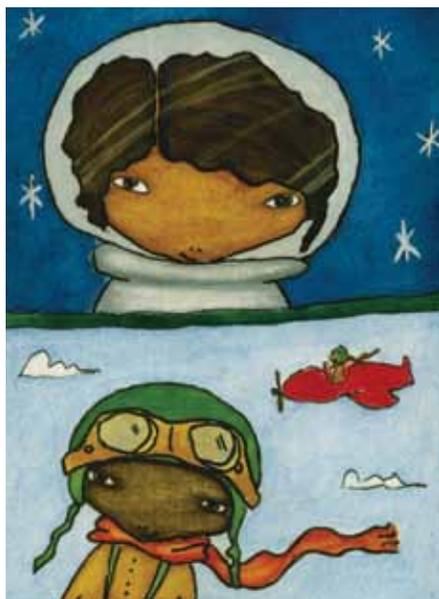
Acreditamos que o racismo, o preconceito racial e os estereótipos negativos experimentados pela criança negra influenciam o seu desenvolvimento global e, em particular, a sua autoimagem e estima. Neste sentido, procuramos destacar como as questões raciais e os preconceitos são percebidos e interpretados no cotidiano das creches.

Segundo definição do Dicionário de relações étnicas e raciais, o termo *preconceito* vem do latim *prae,* antes, e *conceptu*, conceito, que pode ser explicado como um conjunto de crenças e valores aprendidos, mesmo não havendo nenhum contato ou experiência compartilhada anteriormente, podendo ser um fenômeno individual ou social. O preconceito social está ligado às classes sociais, às atitudes ou ideias formadas antecipadamente, sem fundamento razoável e de maneira desfavorável em relação aos vários elementos sociais, grupos e culturas.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, frequentemente o professor se depara com uma série de evidências sobre as questões raciais e o preconceito, tendo ou não clareza delas, muitas vezes utilizando práticas pertencentes ao senso comum que podem reforçar o racismo. Percebemos, nas creches, crianças negras querendo os seus cabelos lisos, ruivos, louros e negros escorridos, isto é, buscando a ideia do "belo" que lhes é transmitida através de um processo excludente e preconceituoso, deformando a imagem que a criança negra faz de si e reforçando a negação de sua condição racial.

Nos parâmetros curriculares nacionais esses atores não aparecem, a proposta pedagógica inicial não respeita e acolhe a diversidade étnico-racial; a cultura da criança e suas diversidades aparecem timidamente numa proposta pedagógica excludente; os saberes das disciplinas omitem a cultura local, étnica racial, social e de direito.

Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares, o ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras, da História da África, o que, esperamos, possa apontar rotas, caminhos e possibilidades de romper com as desigualdades e a intolerância no Brasil. O sucesso da implementação da lei depende da continuação das lutas sociais e coletivas, sendo a sua mera aprovação um exemplo de vitória e conquista dos movimentos sociais.

O convite é para conflagrarmos um lugar de luta sutil e natural, um espaço de mobilização que componha uma pauta contra o racismo e o preconceito, introduzidos nas brincadeiras de roda, de pipa, de amarelinha, reinfantilizando os espaços de formação, de educar e cuidar, não se desprezando a pedagogia do lugar, como cita Ana Beatriz Goulart de Faria (2007), ressaltando a importância de se pensar sobre o

[...] sentido de restaurar a experiência infantil do urbano, o amor pelas esquinas, os esconderijos, os encontros fortuitos, os deslocamentos das funções, o jogo. [...] Imperdível e fundamental a grande estreia dos últimos tempos! (ANA BEATRIZ GOULART, 2007, p. 103-104).

Que os meninos e as meninas das creches públicas, comunitárias, privadas, filantrópicas e confeccionais no Brasil não recebam titulações pela cor e pelo pertencimento racial é nosso sonho e esperança.

Yvone Costa de Souza *é assistente social da Creche Fiocruz, mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela FEBF-Uerj, especialista em Educação Infantil pela PUC-Rio, professora substituta do Departamento de Educação e da Infância da Uerj.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ligia Maria M. L. L. **Saber docente**: questões para pensar prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de; AQUINO, Lígia Maria M. L. L. de; DIAS, Adelaide A. (org.). Psicologia & educação infantil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

CASHMORE. Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. In: FARIA, Ana Lucia G. de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz G. e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KRAMER, Sonia. **Questões raciais e educação**: entre lembranças e reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.93, p.66-71, maio/1995.

NOGUEIRA**,** Oracy. **Tanto preto quanto branco**. **Estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a Linha Vermelha**: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil – Discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente. 2009, p. 119. Dissertação. (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2009.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MEMÓRIA

PERCEPÇÃO MATEMÁTICA E SENSO NUMÉRICO: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Coppe de Oliveira

Apresentação

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem se constituindo como um fórum de debates nos cenários escolares, em função de um novo perfil para a educação pré-escolar. A pré-escola, que antes era tida como assistencialista e recreativa, assumiu um novo papel. De acordo com o artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a Educação Infantil "tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e das comunidades".

Desse modo, torna-se necessário que os professores da Educação Infantil, pedagogas/os compreendam que as crianças desenvolvem habilidades em suas brincadeiras, no processo de constituição da fala – como linguagem e comunicação, na interação com os amigos – na troca de experiências e vivências e na construção da percepção matemática – por meio de sua leitura de mundo.

De acordo com Lorenzato (2008), se desejamos que as crianças construam significados, é imprescindível que, em sala de aula, o/a professor/a lhes possibilite muitas e distintas situações e experiências que devem pertencer ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem; e mais,

tais situações devem ser retomadas ou reapresentadas em diferentes momentos, em circunstâncias diversas; enfim, as crianças devem reproduzir (escrevendo, falando, desenhando etc.) aquilo que aprenderam. Assim, torna-se evidente que: a atividade experimental é importante para a aprendizagem; diferentes materiais didáticos e atividades devem ser proporcionados às crianças em virtude das diferenças individuais que elas apresentam; o professor deve verificar o nível de pensamento de seus alunos por meio das reações deles ante cada material ou atividade e também por meio dos relatos infantis.

Nessa perspectiva, pode-se pensar em alternativas para auxiliar o professor da Educação Infantil na elaboração de atividades que contemplem o senso matemático infantil, explorando as diferenças e a diversidade cultural no contexto da sala de aula. Essa proposta ganha vida por meio da implementação da Lei nº 10.639/03, que propõe a inserção da história e cultura africanas e afro-brasileiras no currículo, e pelo Programa Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2001). O autor utiliza-se do termo "Programa Etnomatemática" para referir-se a um programa de pesquisa que busca o conhecimento e a compreensão dos modos de geração, transmissão, institucionalização e difusão de conhecimentos. Assim, uma etnomatemática compreende um conjunto de ideias, conhecimentos e fazeres – relativos à classificação, inferência, ordenação, explicação, modelação, contagem, medição e localização espacial e temporal – que se origina, "vive" e se renova a partir das necessidades que um grupo de pessoas sente de sobrevivência e transcendência.

A discussão do Programa Etnomatemática, da Lei nº 10.639/03 e da Educação Infantil aponta na direção da inserção de propostas didáticas na formação inicial em Pedagogia. Esse texto pretende apresentar uma das propostas desenvolvidas no primeiro semestre de 2010 no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia/UFU, no estado de Minas Gerais. A intencionalidade desta ação, na formação inicial, emerge da necessidade e da crença de que é necessário criar propostas didáticas, a fim de propiciar às crianças da Educação Infantil a oportunidade de conhecerem, reconhecerem e ressaltarem os valores das culturas africana e afro-brasileira, interligando matemática, cultura e educação.

Relatando a experiência

O trabalho desenvolvido com as docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal, na cidade de Ituiutaba/MG, aponta para as questões/discussões das relações étnico-raciais, no sentido de promover o debate acerca das potencialidades de implementação da Lei nº 10.639/03 na formação inicial em Pedagogia e, consequentemente, com seus futuros/as alunos/as da Educação Infantil.

As discentes de um dos grupos formados em sala foram orientadas, inicialmente, pela professora da disciplina Construção do Conhecimento Matemático[1] a elaborarem uma proposta didática, com o objetivo de propiciar às crianças a construção do conhecimento matemático referente ao senso numérico, por meio de um enfoque cultural, apoiando-se nas teorizações do Programa Etnomatemática.

Após algumas sessões de orientação extraclasse, as discentes optaram pela temática do conhecimento africano, destacando o **osso de Ishango** como primeiro registro de senso numérico da humanidade.

O estudo do **osso de Ishango** e suas marcas tem um significado relevante para os estudos matemáticos, pois se concluiu que esse osso havia sido utilizado por uma mulher há mais de 20.000 anos, como uma espécie de calendário de seis meses, baseado no ciclo da lua, para acompanhar o ciclo menstrual. Dessa forma, reafirma-se a capacidade humana de pensar numericamente, mesmo quando não existia uma língua escrita como a nossa, hoje, na qual usamos vários tipos de registros e conceitos já formulados sobre o que é número. "Muito antes da invenção dos números escritos, as pessoas faziam marcas em ossos ou pedaços de pau para registrar coisas. Ainda fazemos essas marcas, geralmente no papel. As pessoas, quando jogam, às vezes fazem marcas como estas para saber quantos pontos cada um tem" (ZASLAVSKY, 2008, p. 68).

Buscando estabelecer uma relação histórico-cultural na proposta de trabalho, como o senso numérico na Educação Infantil, a proposta didática teve como objetivo conhecer, valorizar e reproduzir, com as crianças, os primeiros registros do processo primitivo de contagem do osso de Ishango

1 Essa disciplina foi ministrada pela autora, no primeiro semestre de 2010.

do Congo, legitimando as origens africanas do conhecimento, buscando promover a implementação da Lei nº 10.639/03 na escola e ressaltando os valores civilizatórios afro-brasileiros.

A seguir, descreve-se a proposta elaborada em conjunto com a professora orientadora da disciplina Construção do Conhecimento Matemático.

Na primeira etapa – **História do osso de Ishango** – o/a educador/a deve privilegiar os valores civilizatórios afro-brasileiros da **Circularidade** e da **Oralidade**[2] dentro das culturas africana e afro-brasileira, por meio da arte de contar histórias. A história do osso de Ishango, em linguagem adequada ao público da Educação Infantil, pode explorar a criatividade das crianças. A história transita na **circularidade**, que também é própria dessa faixa etária escolar, ressaltando os valores iniciais do processo primitivo de contagem.

Na segunda etapa – **Representando os valores da história** – o/a educador/a deverá propor às crianças que representem, a partir da pintura com dedo e tinta guache, a ilustração da história contada. O/A educador/a deve montar um painel com todas as pinturas, com uma legenda de significados expressando a visão do senso numérico apreendido pela criança (para inserir o significado da pintura o/a educador/a deverá perguntar à criança o que ela desenhou). Se alguma criança não representar, com um desenho, a história contada, o/a educador/a deve valorizar, igualmente, sua produção, perguntando-lhe por que criou outro tipo de ilustração.

Na terceira etapa – **Reprodução do osso de Ishango em massa de modelar** – o principal objetivo é a compreensão do processo de contagem como registro histórico. A sugestão é que o educador utilize massa de modelar escolar ou caseira, distribua um pedaço para cada aluno e peça que, a partir da imagem ou ilustração do osso de Ishango apresentada ao grupo na primeira etapa, use sua criatividade para reproduzir um osso.

Após cada aluno modelar o osso à sua maneira, sugere-se que seja distribuída uma régua simples para o traçado das marcas na massa de mo-

2 A questão da roda, do círculo, da circularidade é muito presente nas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras (roda de samba, roda de capoeira, conversa ao redor da fogueira, iniciação nas religiões de matriz africana). A ideia da roda é permitir que a energia transite, sem hierarquias e sempre em movimento. Já na oralidade, os saberes são compartilhados e legitimados pela fala, tendo como valores as manifestações nos contos, nas lendas, na música (TRINDADE, 2006).

delar, preparando o material para a inserção do senso numérico como percepção matemática na Educação Infantil. A percepção do senso numérico pode ser trabalhada representando-se as quantidades por meio de marcas, como um, dois e três. A figura 1 mostra a reprodução do osso de Ishango confeccionado pelas discentes em Pedagogia com massa de modelar, no qual se veem as marcas, associando o processo de contagem primitiva à representação de quantidades.

Figura 1 – Modelos do osso de Ishango em massa de modelar

A atividade pode proporcionar, ainda, trabalhar com outras percepções matemáticas. A noção de pesos e medidas (maior/menor – mais leve/mais pesado), por exemplo, pode ser explorada pelo/a educador/a, em relação ao tamanho do osso modelado por cada criança.

Uma outra possibilidade pode ser elaborada, associando-se outras atividades com materiais manipuláveis. Um exemplo pode ser um jogo da memória que permita trabalhar com o senso numérico, por meio de representações de quantidades, como um, dois e três. As ilustrações devem contemplar os símbolos da cultura africana e afro-brasileira, tais como: o próprio osso de Ishango, os símbolos Adinkra, os instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros (berimbau, tambor, agogô), o baobá, casas cônico-cilíndricas do Quênia, dentre outros.

Acredita-se que valorizar os saberes matemáticos intuitivos e culturais poderá, por um lado, aproximar o saber escolar do universo cultural de matriz africana e afro-brasileira em que o aluno está inserido, o que é considerado de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem pleno, sem qualquer discriminação étnico-racial. Por outro lado, ao dar importância a esses saberes, a escola contribuirá, ainda, para a superação do preconceito de que a Matemática é um conhecimento produzido exclusivamente pelo pensamento eurocêntrico.

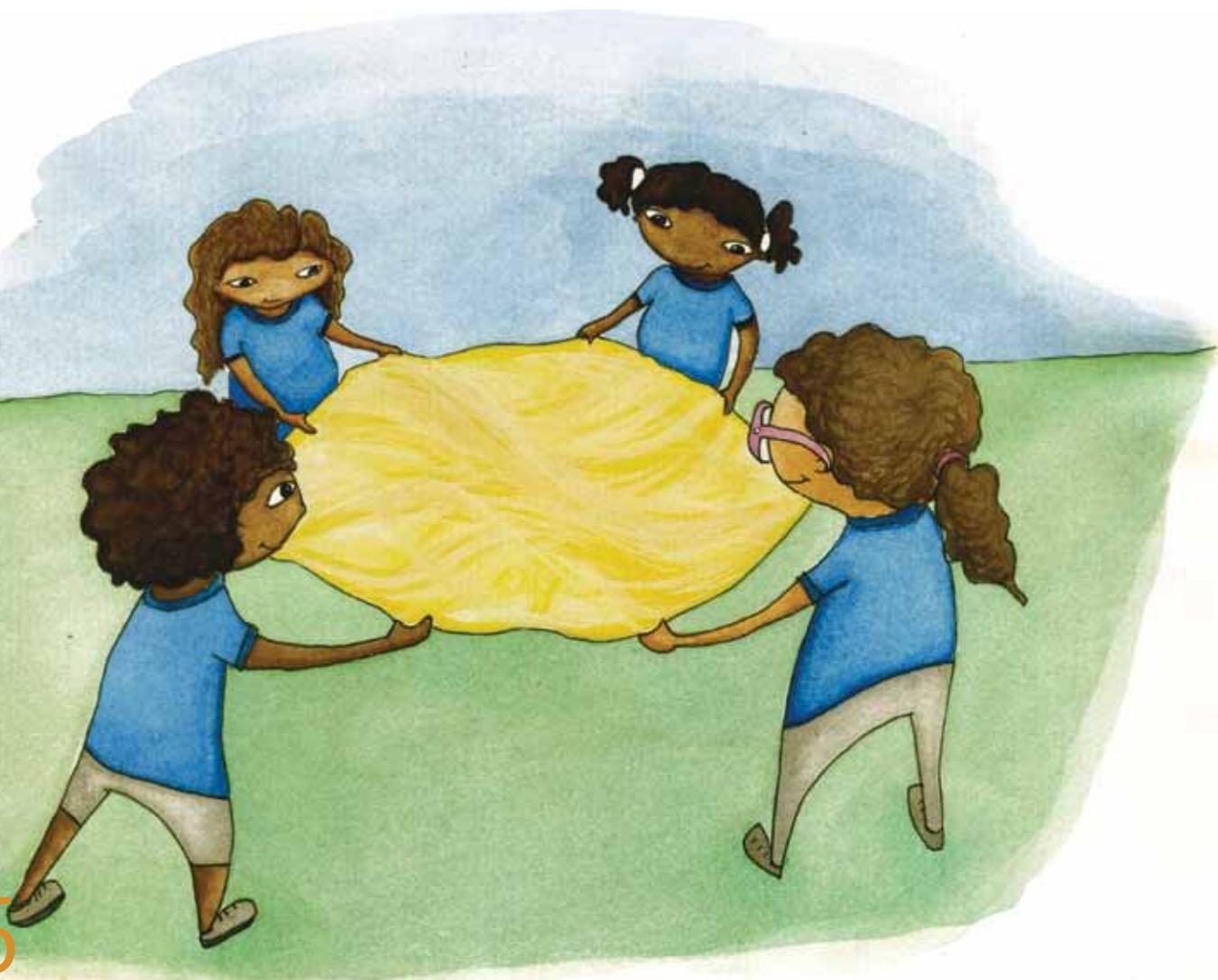
Cristiane Coppe de Oliveira *é doutora em Educação e professora adjunta da Universidade de Uberlândia.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'AMBROSIO. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRINDADE, A. L. *Em busca da cidadania plena*. In: Saberes e fazeres, v. 1: **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

ZASLAVSKY, C. **Criatividade e confiança em Matemática**. São Paulo-SP: Artmed, 2008.

LUDICIDADE

A PERCEPÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloisa Pires Lima

Esta reflexão acerca do brincar considera a soberania do tema como alvo de interesse para a compreensão dos primeiros anos da infância. Sobretudo, a particularidade das mensagens embutidas nos acervos pode ser ressaltada no que tange à comunicação dos pequenos com o mundo.

Teorias clássicas elaboradas, entre outros, por Freud, Melanie Klein, Spitz e Winnicott apontaram alguns dos vínculos entre processos de desenvolvimento da criança e a interação com o ambiente que a cerca. A gestualidade do corpo fala, o tom de voz pode dizer muito mais do que a palavra dita, o vocabulário define o tipo de comunicação. Os recursos utilizados na transmissão de mensagens pela fala e expressão corporal quase nunca são conscientes. Da mesma forma, a recepção das mensagens é interpretada por fatores complexos e indetermináveis *a priori*. Este processo de organizar as disposições internas e externas, mais a relação entre elas, produz conteúdos para o psiquismo humano onde se dá a maturação emocional dos indivíduos.

Mas o que pode haver de singular quando a informação abrange a construção da identidade relacionada a crianças negras? O brincar integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo. Esta reciprocidade realiza a aprendizagem que irá coordenar, sintetizar, relacionar diferentes percepções. Todavia, essa apreensão não é neutra, pois se inter-relaciona com diversos contextos.

No que concerne à percepção do ser negro, os ingênuos acervos têm inúmeras historicidades para serem analisadas. No entanto, uma das variáveis significativas enfrenta a associação com a marca da escravidão. Nem que seja para negá-la. Pois não há contextos onde as sociedades excluíram a presença negra como repertório dirigido à infância? Bonecas negras ou desenhos animados com personagens negros são uma aquisição muito recente para os acervos elaborados por nossa humanidade. Ou, aquela

presença recheada de estereotipias e materialização de racismos de toda ordem? Basta examinarmos as bibliotecas que informavam as sociedades do século XIX que, logo, encontraremos africanos ilustrados como macacos ou boçalizados na construção de suas faces. Este distanciamento é auxiliar para notarmos a violência das narrativas que circularam nesse passado. No entanto, ela permanece em alguns aspectos – podemos perguntar o que significa a recente produção de uma *Barbie* de fenótipo branco pintada de marrom? O processo de branqueamento está ali espelhado e negador de um modelo de humanidade.

O exercício da construção das desigualdades sociais passa por comportamentos cotidianos. Quanto mais corriqueiros, mais naturalizados e mais difíceis de serem percebidos quanto à unilateralidade de valores, de crenças e pontos de vista aí embutidos. Portanto, o brincar reflete o estágio de preocupações públicas com a equidade da referência acerca do modelo negro de humanidade. Hoje, seria inadmissível a representação da origem africana nos moldes do passado. Uma editora que deixasse passar uma ilustração grotesca sofreria, *grosso modo*, punições no âmbito cultural. Aqui no Brasil, o MEC avalia obras para considerá-las adequadas ou não para compor bibliotecas escolares. Vez e outra, exemplares são retirados de circulação. Principalmente para a faixa etária que frequenta a Educação Infantil, alguns materiais ofereciam narrativas simbolicamente violentas para serem expostas a um psiquismo em formação. A defesa para lidar com alguns conteúdos fortes, diga-se aqui o aspecto étnico-racial, é um processo que requer a responsabilidade de quem oferta o material.

O dinamismo de um argumento social disponibilizado para os leitores juvenis pode ser exemplificado, no caso brasileiro, com a figura Nastácia criada por Monteiro Lobato. No primeiro desenho, de Voltolino, vamos encontrá-la relativamente equiparada à imagem da Dona Benta. Esta representando o saber erudito, enquanto a mulher negra representava o saber popular. Ao longo das décadas, essa mesma personagem recebeu versões como narrativas visuais nas quais foi representada suja, animalizada, tendo a face com a mesma estrutura do porquinho Rabicó, e muitas vezes monstrenga. Dependendo da geração do ilustrador, podemos recolher elementos que possibilitem ler o racismo das construções da aparência das Nastácias de Lobato.

Ilustração de Voltolino para o livro **Narizinho Rebitado** de 1920

A linguagem do cinema também tem muito a contribuir para a reflexão nesse recorte. Hollywood comemorou a produção do primeiro desenho animado a trazer uma personagem negra como superprodução. O quanto da realização de A Princesa e o Sapo foi estimulado pelo debate norte-americano acerca de um candidato negro à presidência? O Rei Leão, dirigido ao mesmo público, apresenta uma história que se passa no universo africano. Os animaizinhos em cena personificam humanidades. Cada qual remete a uma figura jovem ou velha, alude gênero, posição social e assim por diante. Nessa leitura, o rei leão é loiro de olhos azuis. Haveria africanos nessa metáfora regional? É interessante observar algumas associações com a linguagem musical. Os personagens que se expressam dentro do universo do *rap*, que posição ocupam na história? Diferentemente, o desenho Kiriku e a Feiticeira, dirigido pelo francês Michel Ocelôt, explorou e qualificou positivamente a corporeidade de personagens do noroeste africano, as cores do ambiente, a arquitetura e, principalmente, repertórios míticos próprios da região. Há uma interlocução com aquele universo cultural.

A linguagem musical para a origem africana também precisa ser observada para o assunto brincar. Quando ela refere a origem afronegra, o quanto ainda reproduz fórmulas "clichetescas"? A falta de uma maior densidade nessa apresentação está na ausência da pesquisa que desaguaria na produção de material de apoio que ampliasse os conteúdos. Um instrumento, um canto, uma musicalidade não pode se perder numa ideia de África genérica e homogênea. E por sua vez, a qualidade da abordagem estabelece o diálogo entre a particularidade de certa expressão e a didática para com o caráter universal da manifestação. Novamente, não há como deixar de deparar com a questão dos valores que perpassam pela oferta de produtos que agem sobre a percepção de mundo na e da infância.

As múltiplas linguagens são formas a serem preenchidas com conteúdos que reapresentam o mundo. E especialmente carregam emoções junto com a notícia. Seja um simples gesto, palavra, desenho bidimensional ou em 3D, um CD, um cartaz de propaganda, um vídeo, filme, uma peça de teatro, a exposição de um acervo museológico, enfim, sempre resultam de uma autoria cultural, sempre traduzem uma resposta pessoal, circulam sob o aval de um contexto histórico e social.

Portanto, o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida. O educador pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra. Se toda criança descobrir prazer nesse relacionamento, esta será uma base sensível para futuros caminhos de volta ao mesmo.

Heloisa Pires Lima *é doutora em Antropologia Social e autora de livros infanto-juvenis, como* Histórias da preta *(1998, Cia. das letrinhas) e* Lendas da África moderna *(2010, Elementar).*

TERRITORIALIDADE

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRÁTICAS RACISTAS E PRECONCEITUOSAS NAS CLASSES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PROPOSTAS PARA DESCONSTRUÍ-LAS

Anete Abramowicz
Tatiane Cosentino Rodrigues

As pesquisas sobre racismo na escola começaram a aparecer com força após a década de 1990, quando os primeiros indicadores econômicos e sociais brasileiros passaram a mostrar o grau e o tamanho da desigualdade brasileira naquilo que se refere ao quesito cor. O racismo, incansavelmente denunciado pelo movimento social negro[1], se consubstanciou a partir da década de 1990 em números incontestáveis. Quando todos são pobres, o desempenho escolar da criança negra é inferior ao da branca; a renda da mulher negra é menor do que a da mulher branca, na mesma profissão; o homem negro recebe menos do que o branco, há diferenças na escolaridade etc. Ou seja, a pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social.

Podemos dizer que, apesar da melhoria educacional brasileira nos últimos 35 anos, se considerarmos o ano de 1976 como base, a proporção de negros pobres permanece praticamente inalterada. Isto significa que, se não

1 A educação constitui-se para o movimento negro em elemento central de mobilização, um valor que estrutura sua ação desde as primeiras organizações negras. Essa questão é retomada e discutida na organização de encontros, congressos, simpósios organizados, promovidos ou apoiados pelo movimento negro que têm a questão educacional como tema gerador. São exemplos: Encontro Nacional de Militantes Negros 1984, em Uberaba; Seminário O Negro e a Educação, realizado em dezembro de 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra/SP; Seminário Educação e Discriminação de Negros, Belo Horizonte, 1987; Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras, realizados em diversos estados e nas regiões Norte-Nordeste e Sul-Sudeste no final da década de 1980, culminando com o 1º Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo, em 1991.

Ação Afirmativa
Conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

houver políticas focais ou de **ação afirmativa**, sempre haverá mais negros pobres. Apesar de ainda bastante presente no debate sobre discriminação no Brasil, a tese de que o preconceito de classe é mais forte que o preconceito racial é desmentida por todos os principais estudos feitos sobre o tema nos últimos anos. A pobreza tem cor.

A partir dos indicadores macrossociais, as pesquisas microssociais desenvolvidas em escolas brasileiras mostram e denunciam de maneira conclusiva a existência de uma micropolítica racial no interior da escola que exclui, pune e discrimina crianças e jovens negros. Depois convertidas em dissertações e teses sobre preconceito e discriminação, elas abrangem toda a amplitude temática da educação, incluindo formação de professores, currículos, desempenho escolar e outras. Desde então, a raça passou a ser utilizada como categoria analítica importante na compreensão da realidade social e escolar brasileira. Mais do que isso, para compreendê-la de maneira eficaz é necessário que façamos o recorte racial, além, obviamente, do recorte de gênero, sexualidade e classe social. A capilaridade do preconceito racial, incrustado no interior da escola, exige ferramentas teóricas finas. O conceito de raça[2] passa a ter caráter explicativo. Ser negro na escola carrega uma diferença que se transforma em desigualdade e subalternidade. Dessa forma, para todos aqueles que trabalham na perspectiva de uma pedagogia contra o intolerável, é necessária uma mudança das relações étnico-raciais na escola, pois a discriminação e o preconceito racial vivenciados por crianças e jovens negros são intoleráveis.

Mas o que acontece na escola de Educação Infantil?

As crianças, historicamente, foram excluídas da história – suas vidas sem-

2 Em concordância com Antônio Sérgio Guimarães, consideramos que raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. Mas por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de "raça" permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

pre foram contadas pelos adultos. No entanto, conhecemos a história do nascimento de uma determinada infância branca e europeia apresentada pelo historiador francês Phillipe Ariès (1981). Depois deste trabalho pioneiro, vários outros apareceram para se contrapor à maneira pela qual Ariès compôs a história, bem como para se contrapor ao modelo de criança que o sentimento de infância inaugura. Porém, mesmo nos autores nacionais, há um mutismo maior em relação à criança negra do que em relação à criança branca, que de alguma forma sempre foi retratada.

De modo geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa estima, utiliza equipamentos de ensino que não acolhem a sua diferença, a sua particularidade cultural e que, em diversas situações, impossibilitam sua permanência na escola, por se basearem em um único modelo de indivíduo e de cultura. Essas pesquisas fazem a denúncia da clausura de sentido da qual a escola faz parte, além de se constituírem em um equipamento produtor e centralizador de sentidos e de produção hegemônica de modelos. Este modelo branco, heterossexual e masculino coloca as diferenças como desvio, além de impor um tipo de corpo, no interior daquilo que constrói como "saúde dominante".

A escola, nestas mesmas pesquisas, é apresentada como tendo uma base conservadora e excludente, ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar "embranquecido"[3], diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também diante do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

O livro didático é apontado pelas pesquisas raciais como sendo um veículo que pode gerar consequências negativas na autoimagem da criança negra, pela veiculação de estereótipos relacionados ao povo negro que geralmente é apresentado de forma caricaturada e desempenhando papéis subalternos.

3 Atualmente, tivemos um avanço nesse aspecto ocasionado pela alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas na Educação Básica. Algo ainda a se concretizar, no entanto, é um passo extremamente positivo na constituição de um ensino mais democrático e plural.

Afinal, o que é uma creche?

A creche é um espaço de iniciação, como diria Félix Guattari (1985), pois se constitui no primeiro equipamento público e coletivo que as crianças frequentam desde bebês. A que tipo de iniciação a creche tem se prestado?

A primeira antecipação que ela faz é aos códigos da linguagem. Eles são muitos, mas gostaríamos de destacar que, segundo o escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês Roland Barthes, a linguagem não é nem progressista, nem reacionária, ela é simplesmente fascista: ela nos obriga a dizer certas coisas, a ocupar certos lugares, posições homem-mulher, mestre-aluno, branco-negro, direita-esquerda. A primeira pergunta que se impõe é "como driblar os sentidos impostos, os lugares prévios? Como introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão? Como sustentar um discurso sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de deriva e de desaprendizagem?" (PELBART, 2010, p. 11).

A segunda antecipação que se realiza na creche é aos múltiplos dispositivos de poder. As crianças logo aprendem a obediência às hierarquias, à autoridade e a todos os dispositivos de assujeitamento que o filósofo francês Michel Foucault incansavelmente descreveu. Segundo ele, são as crianças e os prisioneiros que estão submetidos às autorizações As crianças necessitam de autorização para ir ao banheiro, são tratadas como prisioneiras, e os prisioneiros como crianças.

A terceira iniciação é à tecnologia capitalista das relações sociais dominantes, produção de uma subjetividade, e a iniciação ao consumo e à regra da tradutibilidade (ou seja, com o dinheiro tudo pode ser trocado). "A educação televisual modela o imaginário, injeta atitudes ideais, impõe toda uma micropolítica das relações entre homens e mulheres, entre as raças" (GUATTARI, 1985, p. 53). Podemos ver as crianças nas TVs e nas revistas, nas quais elas abundantemente aparecem em anúncios. Nada sabemos sobre o que elas pensam, sentem ou falam, por exemplo.

A quarta iniciação da creche é à heteronormatividade. Sabemos que a escola produz um corpo e uma estética, na qual o corpo branco heterossexual é o exemplar. Apesar de as crianças na Educação Infantil inventarem muitas formas de namorar: muitas meninas e um único menino; muitos meninos podem namorar uma mesma menina; uma menina pode passear, beijar e ficar com uma menina, e um menino

pode passear a céu aberto com outro menino, até certo ponto, pois as creches e as professoras se preocupam em fornecer um padrão sexual como sendo a norma e o normal.

Portanto, a ideia de Guattari de que "quanto mais cedo se fizer a iniciação mais forte será o *imprinting*" (GUATTARI, 1985) se verifica no cotidiano de cada creche e na escola de Educação Infantil. Quando pretendemos mudar as relações étnico-raciais, precisamos mudar todo o caráter desta iniciação, o que não é nada fácil, pois devemos fazer a mudança em nós mesmos. O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo porque cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica. A luta antirracista é cotidiana, de fato, as crianças não aprendem aquilo que dizemos e/ou ensinamos a elas, aprendem aquilo que de fato fazemos, as atitudes que tomamos. Não é fácil mudar, temos que fazer em nosso próprio corpo, mas vale a pena e há urgência!

Atividades que enriquecem o convívio e o aprendizado

Proposta 1

Organizando o espaço e construindo materiais

A organização do espaço, a confecção de materiais como cartazes, livros de banho, blocos e músicas são alguns exemplos de instrumentos de trabalho importantes que podem ser utilizados para a consolidação de uma proposta pedagógica que contemple a discussão das relações étnico-raciais. Dessa forma, é importante que, especialmente para os bebês, as professoras de Educação Infantil confeccionem materiais, como blocos de empilhar e caixas de música africanas com imagens de pessoas oriundas de diferentes grupos étnico-raciais.

Fazer um livro é simples: recorte de revistas, ou mesmo desenhe, figuras de crianças de diferentes grupos étnico-raciais

em todos os contextos, crie e conte histórias mostrando aos bebês as ilustrações.

Imagens estimulam a imaginação: confeccione caixas de imagens com figuras que contemplem a diversidade étnico-racial e deixe que os bebês explorem esse material. Cole nas paredes do berçário fotos de crianças negras e brancas. As paredes e o espaço da sala do berçário podem ser coloridas, aproveitando as diferenças que compõem a própria sala. Fotos dos pais, dos avós, das crianças e outras podem ser incluídas.

Sugestão de leitura:

Bruna e a galinha d'angola, de Gercilga de Almeida, editora Pallas.

Bichos da África (4 volumes), de Rogério Andrade Barbosa, editora Melhoramentos.

Histórias africanas para contar e recontar, de Rogério Andrade Barbosa, Editora do Brasil.

Como as histórias se espalharam pelo mundo, de Rogério Andrade Barbosa, editora DCL.

Tanto, tanto!, de Trish Cooke, editora Ática, 1994.

As tranças de Bintou, de Sylviane Diouf, editora Cosac & Naify.

A menina e o tambor, de Sônia Junqueira, editora Autêntica.

Crianças como você, de Barnabas & Anabel Kindersley, editora Ática.

Histórias da Preta, de Heloisa Pires Lima, editora Companhia das Letrinhas.

Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, editora Ática.

Deixa que eu faço!, de Brian Moses, editora Scipione.

As panquecas de Mama Panya, de Richard e Mary Chamberlin, Edições SM.

Proposta 2

Confeccionando instrumentos musicais

Para a realização dessa atividade as professoras podem realizar, junto com as crianças, uma pesquisa sobre a origem de diferentes instrumentos musicais. Inicialmente, é preciso fazer um levantamento daqueles que as crianças já conhecem, para que seja possível apresentar novos instrumentos, incluindo os de origem africana.

Para construir um atabaque

1. Coloque ritmos africanos para que as crianças ouçam, e trabalhe com movimentos.

2. Construa atabaques e entregue-os às crianças para que os decorem com fitas adesivas ou guache e depois explorem seus sons. Coloque músicas de influência africana e sugira que as crianças façam o acompanhamento rítmico usando o instrumento.

Como construir o instrumento

Material necessário:
- 2 vasos para flores
- 1 bexigão (de colocar balas)
- Cola quente
- Fita-crepe
- Fita adesiva de várias cores

Modo de fazer:
Passe cola no fundo dos vasos e grude um no outro, de forma que fiquem com a abertura voltada para fora. Corte fora a parte das bexigas usada para assoprar e estique-as sobre a parte aberta dos vasos, prendendo com fita-crepe. Decore como preferir.

Proposta 3

Confeccionando fantoches

A partir da leitura de histórias, como, por exemplo, **Bruna e a galinha d'angola** e **Bichos da África** trabalhe com as crianças as cores e os tamanhos desses animais. Depois você pode confeccionar junto com elas fantoches ou máscaras e propor um pequeno teatro a partir de alguma história conhecida ou inventada.

Proposta 4

Pesquisa sobre jogos brasileiros e africanos

A história e as culturas de países do continente africano podem ser discutidas por meio de brincadeiras. Muitos jogos conhecidos no Brasil, como esconde-esconde e o jogo das cinco pedrinhas, ou "cinco Marias", são também praticados em muitos países do continente africano. Proponha uma pesquisa sobre jogos brasileiros e africanos. Por que praticamos os mesmos jogos, às vezes com nomes ou regras diferentes?

Sugestões de brincadeira:

Brincadeira de Moçambique

Terra e mar

Essa brincadeira se assemelha com a brincadeira tradicional "morto-vivo". Inicie a brincadeira desenhando, no chão, um longo risco com giz: de um lado será a terra e de outro, o mar. Para iniciar a brincadeira, todas as crianças poderão ficar do lado da terra. Uma pessoa deve ser escolhida para dar os comandos: quando ela disser "mar", todos(as) devem pular para o lado dele. Quando disser terra, todos(as) devem ir para o lado correspondente à terra. E assim sucessivamente.

Proposta 5

Para assistir com as crianças

"Kiriku e a Feiticeira". Cor, 70 min.

Público: crianças (da Educação Infantil ao Ensino Fundamental) e adolescentes

Direção: Michel Ocelot

Música: Youssou N'Dour

Desenho

Kiriku, um menino africano que nasceu para lutar e combater o mal, enfrenta o poder de Karabá, a feiticeira maldosa e seus guardiões. No decorrer da história, Kiriku descobre que a maldade da feiticeira é, na realidade, a expressão de uma grande dor, envolta em um segredo que ele ajuda a desvendar. Um desenho animado moderno, que fala a língua das crianças e apresenta belas lições sobre o amor, a generosidade, a tolerância e as diversas maneiras de vencer a dor.

Anete Abramowicz *é doutora em Educação e professora associada da UFSCar.*

Tatiane Cosentino Rodrigues *é docente da UFSCar, coordenadora do grupo de pesquisa Estudos sobre a Criança, a Infância e a Educação Infantil: práticas da diferença, e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana**, Brasília, 2003.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. Seleção, prefácio e tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985, 2ª edição.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo, Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 34ª ed., 1999.

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; LELLA, G. **As cem linguagens da criança***:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Artmed, 1999.

PELBART, Peter P. *Deleuze e a educação*. In: ABRAMOWICZ, A,; SILVERIO, V. **Afirmando diferenças. Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2010, 3ª edição.

APRENDENDO COM OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFROBRASILEIROS

APRENDENDO COM OS DESAFIOS: O TRABALHO COM A INTERSECCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Lisboa de Sousa

Crianças, jovens, mulheres e homens negras/os trabalhadoras/es, estudantes, ativistas, mães, pais, educadoras/es têm enfrentado diferentes formas de discriminação que se interseccionam, se inter-relacionam, tais como o sexismo, o racismo, o preconceito em relação à orientação sexual, às diferenças regionais e à pobreza em suas experiências de vida. Suas histórias de vida, autobiografias, memórias e formas de reexistência cotidianas são fontes cruciais de saberes para compreender a história da população negra. O corpo da mulher negra latino-caribenha foi transformado num símbolo de experiência de vida que teve o seu sentido atribuído pelo "outro".

De fato, mulheres negras têm trazido grande contribuição para se pensar a **interseccionalidade** entre gênero, raça, sexualidade, classe e nacionalidade como uma forma não só de compreender, mas de organizar a luta contra as diferentes formas de opressão, a partir do questionamento da injusta configuração, constituição e funcionamento das relações de poder (SUDBURY, 2003; COLLINS, 2000; HOOKS, 2000; RIBEIRO, 1998 e 1995; WERNECK, 2001; DAVIS, 1983 e 1998; GONZÁLEZ, 1980).

Interseccionalidade
Perspectiva de análise que leva em consideração vários planos ou eixos de vulnerabilidade – violência, desigualdade, discriminação –, como gênero, raça, idade, sexualidade, classe, em que indivíduos e grupos se enquadram de forma simultânea. Corresponde, portanto, aos pontos de cruzamento desses planos, às intersecções desses diferentes fatores que, ao se sobreporem, intensificam as desvantagens sociais.

Por exemplo, o informativo da Organização Internacional do Trabalho – OIT (2006)[1] sobre discriminação de raça e gênero apontou a ausência de "dados oficiais consolidados sobre a perspectiva de gênero e raça em

1 www.oitbrasil.org.br/news/nov/ler_nov.php?id=2778

temas como educação, violência policial, participação no mercado de trabalho, acesso a novas tecnologias". Diante disso, um projeto de educação antirracista e antissexista é um fator fundamental para mudanças no baixo índice da população negra no sistema educacional e de saúde, mercado de trabalho, desenvolvimento humano e no combate à pobreza (Ministério da Educação/SECAD 2005a, 2005b, 2005c e 2006; GONÇALVES e SILVA & GOMES, 2002; GONÇALVES e SILVA, 1996).

O espaço educacional como um todo e, principalmente, a primeira etapa que é a Educação Infantil oferecem uma série de desafios para lidar com o tema da interseccionalidade no que dizem respeito à educação das relações étnico-raciais e de gênero, bem como às formas de configuração do poder econômico e suas implicações nas diversas regiões do Brasil. Para ilustrar esse contexto, vale a pena abordar três situações vivenciadas durante um trabalho com crianças numa escola de Educação Infantil.

A primeira refere-se aos xingamentos relacionados à sexualidade. Algumas crianças começaram a chamar um dos colegas de "boiola", várias vezes, nos intervalos. O aluno xingado sofreu com a situação e se isolou dos demais. Não sabíamos muito bem como abordar o assunto, mas paramos para conversar, dialogamos sobre nossa visão como educadoras e sobre nossas dificuldades em relação ao tema da sexualidade e pensamos em formas de trabalhá-lo com as crianças.

A segunda situação refere-se ao tratamento discriminatório de uma educadora em relação a uma menina de quatro anos de idade: na sala de professores, algumas educadoras estavam comentando sobre o comportamento de suas turmas. Uma educadora disse: "Eu tenho uma aluna negra que parece se sentir discriminada por outras crianças. Coitada, e como ela tem o cabelo ruim, aí fica pior...". Esse tipo de situação tem sido registrada por estudiosos do tema da discriminação racial em escolas de Educação Infantil (DIAS, 2007; CAVALLEIRO, 2000; GONÇALVES E SILVA & GOMES, 2002; GONÇALVES E SILVA, 1996; SILVA, 1995).

A terceira refere-se à discriminação de gênero: um aluno entrou em sala de aula dizendo para uma garota que não concordava com ela sobre algo: "Nós, garotos, somos mais fortes do que as garotas. Vocês são fracas mesmo." Situações como essa, comuns em sala de aula, se não forem problematizadas podem fazer com que as desigualdades de gênero sejam encaradas como algo natural.

As histórias aqui relatadas revelam o entrecruzamento (interseccionalidade) entre conflitos advindos de sexualidade, raça e gênero, os quais são vivenciados cotidianamente e têm implicações nas condições materiais e subjetivas da vida de meninas e meninos.

De modo geral, dados internacionais e nacionais têm revelado que as mulheres negras constituem a parte mais desprivilegiada da população latino-americana e caribenha. Elas apresentam renda mais baixa e também são afetadas pelo nível de escolarização. Essa interseccionalidade é exposta pela feminista negra Jurema Werneck (2001) no contexto da realidade brasileira, mas expressa e informa sobre a realidade da mulher negra na região:

> *A discussão das desigualdades que atingem as mulheres negras no Brasil comumente aponta para a presença de uma tríplice discriminação: o fato de ser mulher, o ser negra e a pobreza. Se por um lado esse esquema de análise torna mais fácil a compreensão de três poderosos fatores determinantes da violência estrutural que nos atinge, por outro requer a compreensão de que a mulher negra, enquanto ser indivisível, vivencia simultaneamente graus extremos de violência decorrente do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe social, em um bloco monolítico e tantas vezes pesado demais. (s/p)..*

A experiência da pobreza e suas implicações diretas nas relações de gênero e raça (entre mulher, homem, meninas e meninos) merecem atenção e implementação de políticas educacionais, focalizadas em seus reais impactos. Outrossim, exigem que as/os educadoras/es de Educação Infantil estejam atentas/os para lidar com as situações cotidianas em sala de aula, por meio de diferentes maneiras ou materiais que podem ser utilizados para lidar com esse assunto, tais como: livros infantis, os discursos e exemplos que saem do cotidiano escolar, cantigas, poemas e contos, além de se apropriarem de pesquisas sobre o assunto, dentre outras alternativas. Nessa fase, o trabalho com o corpo e a linguagem, de modo a despertar valores éticos e estéticos de forma crítica, é fundamental para modificar ou pelo menos ampliar os referenciais ofertados para as crianças no espaço escolar.

As desigualdades de gênero e raça que são experienciadas no convívio social de modo geral e nas práticas educacionais, mais especificamente, são as primeiras lições colonizadoras que meninas e meninos vivenciam a respeito das suas condições e posições assimétricas, hierarquizadas e, por conseguinte, excludentes.

As relações de poder interseccionalizadas com raça, gênero, sexualidade e classe são reproduzidas no ambiente educacional e servem para manutenção da cultura do patriarcado colonizador. Essa cultura tem legitimado saberes, estabelecendo verdades absolutas. Nesse sentido, é preciso que haja um investimento contínuo na implementação de políticas educacionais democratizadoras para que crianças, jovens e mulheres possam ser empoderada/os e apossarem-se de uma vida digna e cidadã. Igualmente, terão a oportunidade de exercitar o questionamento constante das relações de poder e suas formas de construção de conhecimentos e saberes, bem como das tecnologias e estratégias de opressão e dominação em que esses conhecimentos são gerados e reproduzidos (WERNECK, 2001; SANT'ANA & PAIXÃO, 2000; FOUCAULT, 1975 e 1978).

Mais do que isso, é fundamental que os diversos atores envolvidos nas diferentes fases e modalidades do sistema educacional possam acessar e refletir sobre ferramentas para a desconstrução da ideologia do patriarcado, isto é, questionar o poder masculino como eixo central do mundo, uma vez que essa ideologia traz consequências não só no âmbito grupal, na organização social, mas também individual, das subjetividades e atitudes.

O patriarcado não só conseguiu impor uma organização social, mas também teve seu efeito nas subjetividades de todos os indivíduos, com maior prejuízo para a subjetividade feminina. Os conteúdos desta ideologia são interiorizados pelos sujeitos no processo de formação da personalidade e, conjuntamente com ele, na conscientização de gênero. Os meninos vão assumindo uma configuração da masculinidade com seu atributo distintivo: o poder. Por sua parte, a menina constrói sua feminilidade a partir de um "dever ser", no que se inclui sentir-se protegida pelo homem. (RAMÍREZ, 2008)

O desafio permanente é o combate à ideologia sexista, classista, adultocêntrica, racista, heteronormativa, que, em última instância, valida o homem branco e heterossexual como padrão de humanidade. Portanto, a superação das relações assimétricas entre meninas e meninos no acesso, permanência e sucesso no sistema educacional formal é um passo estratégico para a preparação delas/es para gozarem de seus direitos a uma cidadania plena, bem como serem agentes de transformação política e pedagógica nos espaços de poder que ocuparem futuramente.

Andréia Lisboa de Sousa *é doutoranda em Educação pela Universidade do Texas, nos Estados Unidos, mestre em Cultura, Organização e Educação pela Faculdade de Educação da USP – FEUSP (2003) e integra a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (APN).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, S. **Una deuda de sangre.** Articulación Feminista Marcosur, s/d. Disponível em: http://www.mujeresdelsur.org.uy

______. **Gênero, raça e ascensão social**. Estudos Feministas, São Paulo, nº 2, 1995, pp. 544-552.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira e o combate ao racismo. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

FÁVERO, O.; HENRIQUES, R. **Educação como exercício de diversidade.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005c.

______. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1974.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GONÇALVES E SILVA, P. B & GOMES, N. L. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

GONÇALVES E SILVA, P. B. *Prática do racismo e formação dos professores*. *In*: DAYREL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GONZALES, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Mimeo, 1980.

______. *A mulher negra na sociedade brasileira*. In: MADEL, T. L. (ed.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp. 87-10.

HOOKS, B. **Feminist Theory from Margin to Center**. (Second Edition). Boston: South End Press, 2000.

Ministério da Educação/SECAD. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005a.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** Coleção Educação para Todos, Brasília, 2005b.

PAIXÃO, M. & CARVANO, L. M. (orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2007/2008**. Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**: pobreza, racismo e violência.

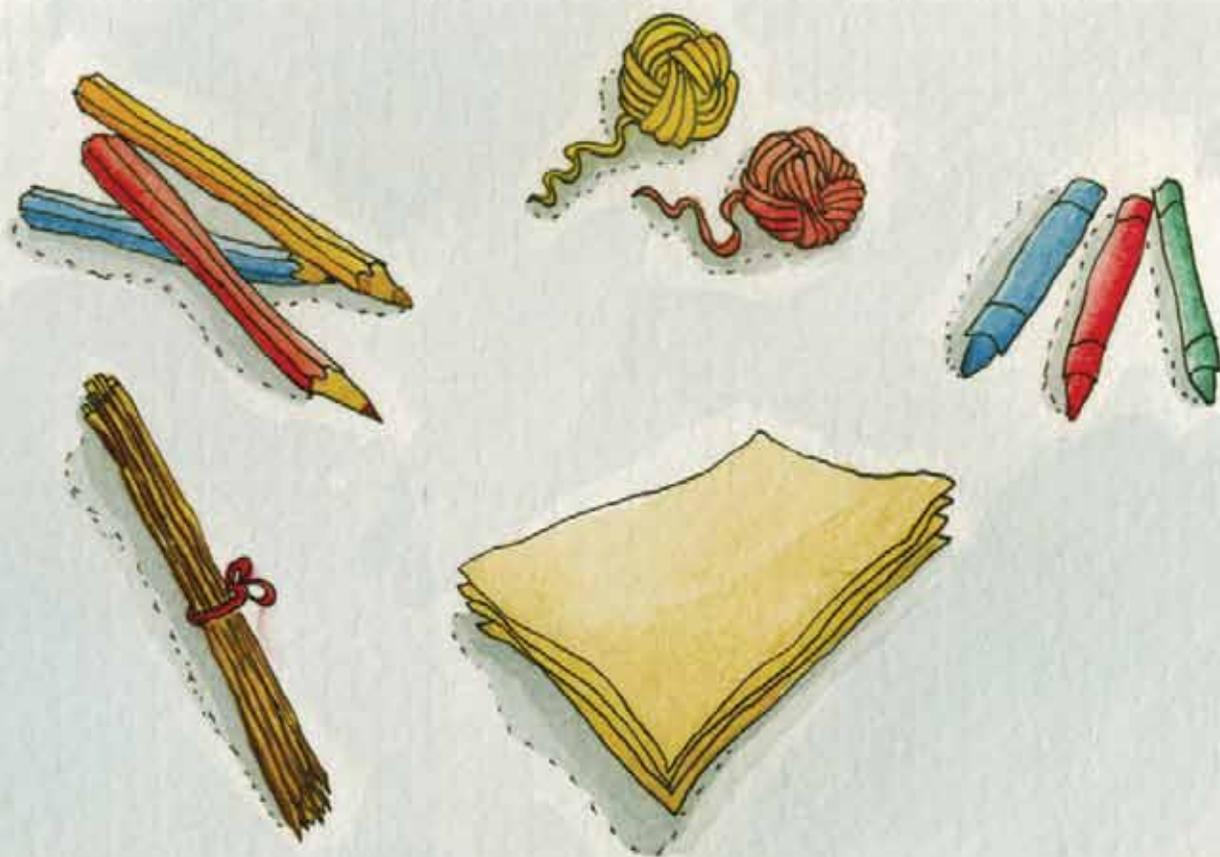
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. Disponível em: https://www.pnud.org.br/arquivos/rdh/rdh2005/rdh2005b_violencia.pdf

RAMÍREZ, Y. P. **Género, subjetividad y violencia en el vínculo amoroso.** Revista Electrónica Psicología Cientifica, 2008. Disponível em: https://www.psicologia-cientifica.com/bv/index.php

SANT'ANA, W.; PAIXÃO, M. **Desenvolvimento Humano (IDH) como instrumento de mensuração de desigualdades étnicas**: o caso Brasil. Rio de Janeiro: FASE, 2000.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Ed. CED, 1995.

SUDBURY, J. **Outros tipos de sonhos**: organizações de mulheres negras e políticas de transformação. São Paulo: Selo Negro, 2003.

WERNECK, J. **A vulnerabilidade das mulheres negras**. Jornal Rede Saúde, nº 23, mar/ 2001.

Atividades

A seguir, apresentamos algumas propostas de atividades, alguns *modos de brincar*, embora saibamos que há diversos outros *modos de brincar* e de fazer a prática pedagógica. Todas as atividades têm caráter transdisciplinar, uma vez que o trabalho com Educação Infantil é naturalmente múltiplo.

Acreditamos que estas atividades terão maior eficácia se conectadas com o Projeto Político Pedagógico da escola ou creche. Sabemos, também, que elas podem se adequar a outros objetivos, mas, no nosso caso, o foco é a História e a Cultura Africana e Afro-brasiliera nas classes da Educação Infantil.

Vale a pena sublinhar que os *porquês*, os *temas* e os *valores* que percebemos e compartilhamos aqui são marcados por nossa subjetividade, nossa percepção, constituindo apenas alguns dos inúmeros modos de interagir e brincar.

PROCURAREMOS, A CADA PROPOSTA, DESTACAR:
Atividade | Materiais | Como fazer | Por que | Temas |Valores civilizatórios afro-brasileiros

* No site: www.acordacultura.org.br você encontra mais detalhes das atividades deste caderno além de muitas outras.

1. Bonecos para vestir

Atividade:
bonecos de papel para vestir.
Materiais:
- uma folha de papel cartão ou cartolina no formato A4
- tesoura
- cola

Como fazer: recorte os bonecos e roupinhas. Em seguida, cole os dois bonecos em *papel cartão* para que fiquem mais resistentes. Corte o *papel cartão* bem certinho, fazendo o contorno dos bonecos.
Por que: esta atividade pode estimular o senso estético, o sentimento da autoestima e a criatividade.
Temas: beleza; heróis e heroínas; memórias.
Valores civilizatórios afro-brasileiros:
circularidade — corporeidade — ludicidade

2. Desenho e pintura

Atividade: baseada em obras feitas por artistas importantes para a cultura afro-brasileira. Apresentar os aspectos principais de cinco obras diferentes e representativas e mostrar as características de cada uma, como cor, tipo de material, traço, forma etc. Fornecer às crianças materiais diferentes e sucata e sugerir que cada uma escolha uma obra como inspiração.

Materiais:

Algumas reproduções de quadros ou obras de artistas que representem a cultura afro-brasileira. Exemplos: Rugendas, Carybé, Mestre Didi, Pierre Verger, Rosana Paulino, Solano Trindade, Emanuel Araújo, Iracy Carise, arte tradicional africana (máscaras, esculturas etc.)

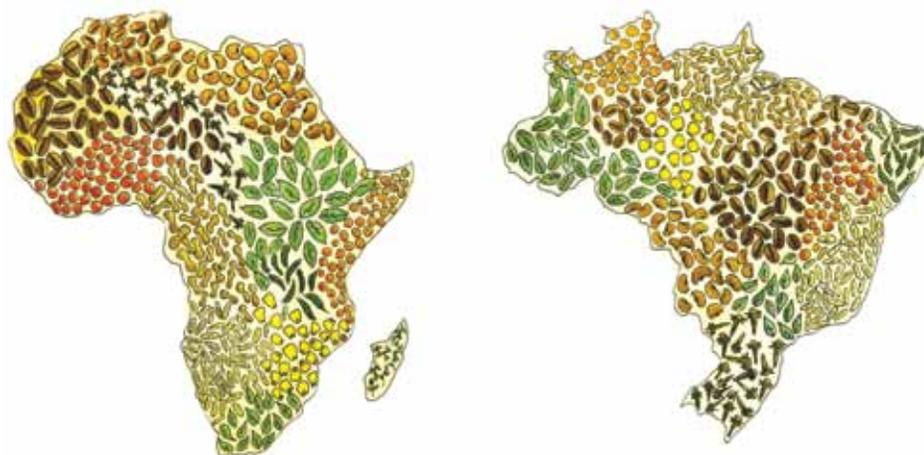
- folhas de cartolina ou papel cartão no formato A4 para distribuir para cada criança
- pincéis de vários tamanhos
- tintas de várias cores
- hidrocor de várias cores
- caixa de lápis de cor
- giz de cera de várias cores
- revistas e jornal para recorte
- sucata, como tampinhas, embalagens, etc.

Como fazer:

Apresente as obras às turmas. Conte a história de cada quadro e quando foi feito, fale sobre o artista e a técnica usada. Em cada dia da semana fale sobre uma obra. Peça à turma para comentar e participar. No final da semana, entregue uma folha de papel a cada aluno e peça que escolha uma das obras como inspiração. Cada um deve fazer uma obra inspirado nas cores, técnica ou tema representado no quadro. Quando todas estiverem prontas, organize uma exposição. Escolha uma parede e coloque uma cópia em xerox colorida da obra original no centro. Em volta, disponha os trabalhos inspirados nela. Depois, converse com os alunos sobre o resultado e convide a comunidade para um *vernissage*.

Por que: conhecer, reproduzir, reconhecer, produzir e criar são algumas possibilidades que esta atividade suscita.

Temas: beleza; África; arte.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade – memória – territorialidade

3. Mapas do Brasil e da África decorados

Atividade: confecção de mapas do Brasil e da África com sucata, grãos etc.

Materiais:

- Sementes, folhas, areia, tinta colorida, tampinhas, recortes, grãos (feijão, macarrão), pincéis, embalagens para recortar.
- 2 folhas de papel kraft grande (66 x 96) com os contornos dos mapas da África e do Brasil desenhados – veja o desenho para fazer a reprodução do contorno.

Como fazer: prepare os dois painéis em papel kraft com o contorno dos mapas. Escolha dois grupos na turma. Cada um deles trabalhará num dos mapas. Coloque os mapas no chão, no centro de cada grupo. Deixe todos os materiais disponíveis para a decoração dos mapas. Peça para os grupos decorarem os mapas com os materiais fornecidos, de forma que fiquem bem coloridos e com textura para mostrar a riqueza das culturas africana e brasileira. Durante a atividade, converse sobre todos os valores que foram "trocados" neste processo de imigração.

Tomando como base os mapas do Brasil e da África, fale sobre a vinda dos escravos africanos. Mostrar, nos mapas, as regiões da África de onde eles saíram e as regiões do Brasil onde aportaram. Falar um pouco sobre esta imigração.

Por que: esta atividade favorece, ou pode favorecer, uma imersão inicial nas relações Brasil–África, acionando e construindo memórias (táteis, visuais, afetivas...).

Temas: África; diversidade humana; memórias; valores civilizatórios afro-brasileiros.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade – memória – territorialidade

4. Desfile de heróis

Atividade: desfile infantil com fantasias inspiradas na série **Heróis de Todo Mundo.**

Como fazer: apresente a série Heróis e escolha com as crianças alguns dos heróis para serem representados no desfile. Durante uma semana, fale um pouco sobre como representar cada um deles, idealizando sua indumentária, penteado, cores etc.

Convide as famílias e pessoas da comunidade para participar da construção do desfile. Aqueles que tiverem habilidade para maquiagem de teatro, tatuagem, costura ou para fazer tranças podem se encarregar dessas tarefas.

Ensaie com as crianças as músicas que vão tocar durante o desfile. Selecione algumas delas para tocarem instrumentos durante o desfile de cada personalidade.

Faça, com as crianças, bandeiras com o nome do herói/da heroína e amarre-as em um cabo de vassoura pequeno e decorado para ser carregado durante o desfile.

Por que: acreditamos que esta atividade contribui para o fortalecimento da memória afro-brasiliera de forma positiva, bem como para o espírito de pertencimento comunitário.

Tema: África; diversidade humana; beleza; tradições; heróis e heroínas locais; memórias; valores civilizatórios afro-brasileiros.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: ancestralidade – musicalidade – memória – corporeidade

5. Quadro de recortes

Atividade: autorretrato feito com recortes de revistas.

Materiais:

- folha de papel cartão ou cartolina no formato A4
- hidrocor colorido
- lápis de cor
- revista para recorte
- fita colorida
- fita crepe
- folhas de papel de embrulho de presente

Como fazer:

Entregar a cada criança uma folha de papel e pedir que ela faça um desenho bem bonito e colorido de si própria. Pergunte o que ela quer ser quando crescer e escreva abaixo do desenho o nome dela e a profissão escolhida. Junte todos os desenhos com fita crepe, colando-os por trás. Dependendo do número de alunos, faça 5 filas com 8 desenhos cada. Na parte da frente, entre os desenhos, use fita colorida para separar cada desenho. Corte o papel de presente, dobre-o em dois e cole-o no entorno dos desenhos. Escreva no alto: "O que eu quero ser quando crescer", e pendure na sala.

Por que: nosso desejo, com esta atividade, é fortalecer a autoestima das crianças, estimulá-las a fazer projetos para o futuro e a sonhar, abrindo novas perspectivas para suas vidas.

Temas: arte; diversidade humana; memória.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: energia vital – corporeidade – memória

6. Bandeiras personalizadas

Atividade: confecção de bandeiras decoradas com imagens de cada criança feitas por elas mesmas.

Materiais:

- folha de cartolina ou cartão no formato A4
- papéis de bala
- revistas para recorte
- lápis colorido
- giz de cera
- folhas de papel colorido
- novelos de lã de diversas cores
- fitas
- tampinhas

Como fazer:

Entregar uma folha de papel A4 para cada criança. Pedir que faça um desenho de si mesma e que o decore com os materiais disponíveis.

Depois que as bandeiras estiverem prontas, colar um dos lados em um graveto/palito de churrasco e organizar uma parada com música, na qual todos desfilam e se sentem orgulhosos de ser quem são.

Sugestão: Utilize música e assista ao episódio 01 da série **Livros Animados** – DVD 1 – as animações "Menino Nito" e "Menina Bonita do laço de fita"; ou a história "Ana e Ana" – ep. 07, no DVD 3.

Escrever no quadro-negro da classe:

"Eu sou especial. Tem algumas coisas de que eu gosto. É legal ser como sou".

Por que: acreditamos que esta atividade possa resultar num trabalho de valorização da autoestima e da autoimagem. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados para evitar eventuais comparações entre as bandeiras e, no caso, entre as crianças.

Temas: arte; diversidade humana; cantiga; símbolos.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: corporeidade – energia vital

7. Personagem da semana

Atividade: confecção de um baú de memórias com objetos trazidos de casa.

Materiais:

- caixa de sapatos
- papéis coloridos, recorte de revistas, sucata e sementes
- uma folha de papel kraft grande
- caneta hidrocor
- bilhete para a família

Como fazer:

Junto com a turma, decore a caixa de sapatos. Sorteie um aluno da turma por semana para ser o "escolhido". Na véspera, envie um bilhete para a família, pedindo que ajude a criança a separar objetos, brinquedos, fotos etc. que possam ajudá-la a contar um pouco a história da sua casa, da sua família e das coisas de que ela gosta. Pedir à criança que traga a caixa de sapatos no dia determinado, cheia de objetos para apresentar para os amigos da turma.

Durante a semana, a criança deve contar um pouco sobre cada item, por que o escolheu, o que ele representa e, assim, falar da sua família, de onde ela vem, quem são, do que gostam etc. Para ajudar as crianças mais tímidas, o professor pode fazer perguntas. O professor deve ter o cuidado de respeitar a diversidade de recursos materiais entre os alunos, para não reforçar estereótipos.

Use um papel pardo grande para fazer o contorno do corpo da criança. Ela pode se deitar em cima do papel, enquanto os amigos ajudam a traçar a linha por fora.

Pendure o desenho na parede e peça a todos da turma que "recontem" o que ouviram sobre o personagem escolhido. Eles devem falar sobre os objetos que viram e sobre as histórias da família que foram contadas. A professora anota tudo dentro do contorno da criança desenhado no papel kraft. Fazer o mesmo com todos os alunos e, no final do ano, falar um pouco sobre cada um dos desenhos e histórias contadas.

Por que: a atividade propicia a participação da família e a valorização da criança. Como atravessa todo o período letivo, deve fazer parte do plano anual da classe. Todo cuidado é pouco no que se refere à sua continuidade.

Temas: diversidade; beleza; memórias.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: energia vital – corporeidade – memória

8. Pinturas rupestres

Atividade: arte africana usando lixa de parede ou papel com areia.

Materiais:

- folhas de lixa de parede
- giz de cera de várias cores

Como fazer:

Entregue a cada uma das crianças uma folha de lixa. Peça que desenhem sobre a lixa uma cena, usando giz de cera. O professor pode sugerir que reproduzam momentos do cotidiano, como brincar no recreio, lanchar, fazer uma roda, dormir, representar a família etc. Os desenhos podem ser bem simples. O lápis de cera deve ser pressionado sobre a lixa para dar o efeito de um desenho das cavernas. Depois de terminada a atividade, escolha algumas imagens de pintura rupestre encontradas nos diversos países africanos e no Brasil para mostrar para as crianças. Falar um pouco sobre esta arte que é também uma forma de contar uma história.

Obs.: o professor deve fazer sua pesquisa sobre o tema.

Por que: arte, história, representações... Um dos nossos intentos, com esta atividade, é que as crianças se percebam produtoras de imagens e histórias.

Temas: África; símbolos; memórias.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: ancestralidade — memória — circularidade

9. Jogo da memória

Atividade: jogo da memória personalizado com a turma.

Materiais:

- revistas
- jornais
- canetas, lápis etc.
- livros para tirar xerox

Como fazer:

Recorte quadrados idênticos de 6cm x 6cm, em papel paraná.

Faça, no computador, duas cópias do abecedário em caixa alta, com mais ou menos 1cm x 1cm. Se preferir, pode recortar as letras em revistas e jornais. É necessário ter duas cópias de cada.

Selecione dois quadrados de papel paraná e entregue para cada criança fazer uma letra. Dependendo do número de crianças da turma, cada uma fará mais de uma letra. Nos dois quadrados, elas devem fazer desenhos ou colagens parecidas e colar as mesmas letras. Atenção: os desenhos devem ficar bem parecidos e só pode ser usada apenas uma das faces do quadrado.

Cada letra deve representar uma personalidade, uma cultura, um país, ou símbolo, orixá ou qualquer referência que eles tenham da cultura afro-brasileira.

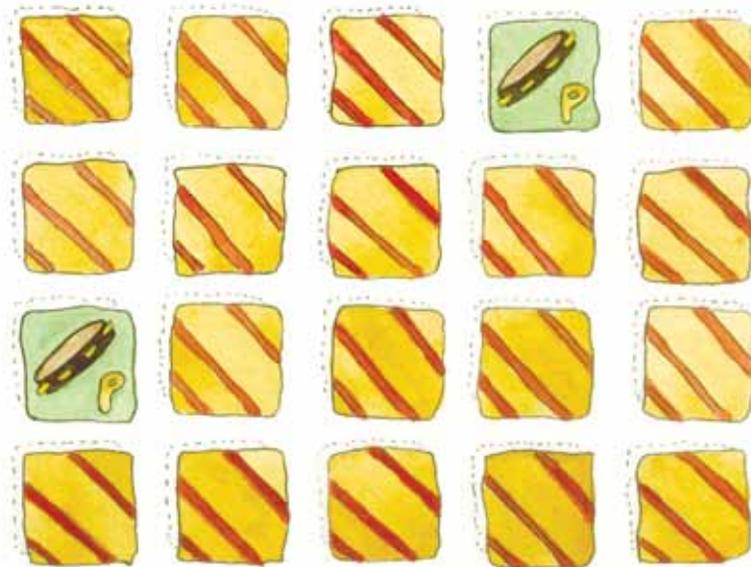
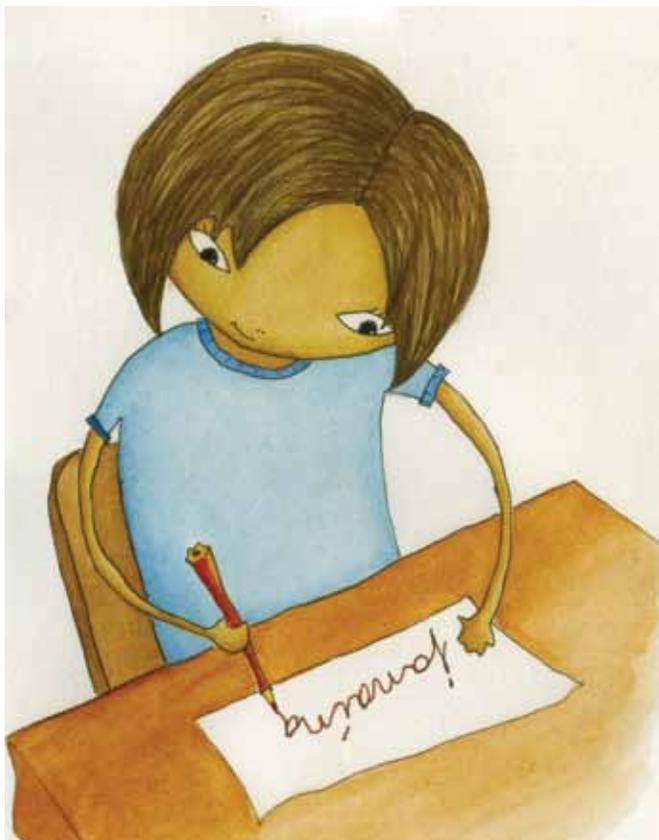
Depois que todos os quadrados estiverem prontos, cole papel colorido no verso, todos da mesma cor, e recorte as arestas.

Jogar com a turma. Sempre que se formar um par, falar sobre o que ele representa.

Recomendação de ilustração: fazer alguns exemplos de quadradinhos, como se fosse um jogo da memória. Ou fazer duas crianças jogando o jogo da memória.

Por que: por que brincar com um jogo da memória confeccionado também pelas crianças? Para que as crianças lidem com a temática das africanidades com a orientação do professor.

Temas: África; diversidade; heróis e heroínas locais; memórias.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: ludicidade – memória – circularidade

10. A história do meu nome

Atividade: Qual é o seu nome? De onde ele vem? Quem o escolheu?

Materiais: folha de papel e caneta para anotar os nomes e as informações que cada criança trouxer.

Como fazer:

Usar o nome e sua história para trazer valores interculturais. Muitas vezes, os nomes carregam significados e valores que são desconhecidos pela maioria e, muitas vezes, vêm de outras culturas. O professor pode pedir para cada um falar para um amigo sobre o seu nome, e depois pedir que o parceiro fale sobre o nome do amigo. Outra opção é todos formarem um círculo para conversar sobre o tema. A atividade pode também incluir outros nomes da família, como de avós e tios, sobrenomes e nomes de animais domésticos, etc.

Por que: porque há um dito que diz: "quem não sabe de onde vem, não sabe para onde vai". Com esta atividade, buscamos fortalecer a história pessoal de cada criança, seu reconhecimento, seus vínculos parentais e afetivos...

Temas: diversidade; símbolos; memórias.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: ancestralidade – memória – circularidade – religiosidade – oralidade

11. Quem está embaixo do cobertor?

Atividade: jogo de esconder e adivinhar, utilizando um lençol.
Materiais:
– um lençol bem colorido e grande
– um lenço ou faixa para vendar os olhos
Como fazer:
As crianças sentam-se no chão formando uma roda, em torno de um lençol.
O professor escolhe uma delas, tira-a da roda e pede que use uma venda nos olhos.
Em seguida, escolhe uma outra e, sem dizer o nome da criança escolhida, pede para que se esconda debaixo do lençol, encolhida.
O professor tira a venda dos olhos da primeira criança e pergunta a ela quem está escondido debaixo do lençol. Ele deve estimulá-la a tocar no colega para adivinhar quem é.
Por que: auxilia na troca entre as crianças; estimula o toque entre elas; propicia o debate sobre diferenças e semelhanças; a superação de preconceitos. Esta atividade, quando bem conduzida, pode ser uma facilitadora destas perspectivas pedagógicas.
Temas: diversidade; memória; corpo.
Valores civilizatórios: energia vital – corporeidade – ludicidade

12. O relicário da família

Atividade: elaboração de uma caixa com "relíquias" familiares.

Materiais:

- caixa de sapatos
- sucata
- papéis coloridos
- recortes de jornais e revistas
- tintas coloridas
- pincéis
- cola
- miçangas

Como fazer:

Uma semana antes de o projeto começar, envie uma mensagem para os pais de cada aluno, avisando-os. Explique que a turma vai desenvolver uma caixa relicário, na qual cada aluno vai guardar tudo o que considera importante e que possa representar sua família, seus desejos, gostos etc.

Peça para cada criança trazer uma caixa de sapatos que deverá ser decorada por ela, em sala de aula. Avise à turma que ela vai fazer um relicário de família e explique o que é um relicário.

Quando as caixas estiverem bem bonitas, peça aos alunos que as levem para suas casas, recolham pequenas lembranças e objetos que contem um pouco de suas histórias e de suas famílias. Podem ser brinquedos, fotos, pedaços de tecidos, roupas de neném, cartões, cartas, livros, CDs...

Depois que estiverem cheias, disponha as caixas numa estante ou mesa da sala. A cada dia, uma criança é escolhida para contar por que escolheu cada um dos objetos que ela contém. Assim, contará um pouco sobre a sua vida e de sua família.

Por que: é uma atividade integradora que requer cuidado e habilidade por parte da docência no sentido de ressaltar a importância das caixas relicário, do cuidado que todos devem ter com elas. Propicia a participação da família, especialmente pelo seu caráter simbólico e afetivo.

Temas: África; diversidade; símbolos; memórias.

Valores civilizatórios afro-brasileiros: ancestralidade – memória - religiosidade

13. Meu boneco/ minha boneca

Atividade: confecção de boneco em tamanho natural.

Materiais:

- folhas de papel kraft 66cm x 96cm
- hidrocor
- grãos, como macarrão, feijão, arroz
- fios de lã
- fitas
- retalhos
- miçangas

Como fazer: Numa folha grande de papel kraft, desenhe o contorno do corpo de uma criança, como se fosse um boneco de mel (ver desenho).

Entregue um desenho para cada criança. Envie um bilhete para os pais, pedindo que a ajudem a decorá-lo, de forma que se pareça com ela. Usar os grãos (macarrão, feijão, arroz etc.) para fazer cabelo e rosto. Usar retalhos para a roupa e miçangas para a decoração.

Pendure todos os desenhos na parede da sala e peça para que cada criança fale um pouco sobre como "se representou" no desenho.

Por que: além de trabalhar proporções, permite que as crianças conheçam melhor o próprio corpo, trabalhando a autoestima, a consciência corporal, o autoconhecimento. Possibilita uma integração família-escola, uma participação da família na construção do trabalho pedagógico da criança.

Temas: África; diversidade; símbolos; memórias.

Valores civilizatórios: corporeidade – comunitarismo – cooperativismo

14. Cozinhando com a turma

Atividade: elaboração de prato típico da culinária africana e brasileira.
Como fazer: conversar com as crianças sobre a típica culinária africana e brasileira. Falar sobre os temperos e hábitos e sobre as comidas que surgiram a partir dessa cultura, como feijoada e moqueca. Falar sobre a presença da mandioca na culinária africana e brasileira. Comentar que essa raiz foi levada pelos portugueses e que passou a fazer parte importante da culinária de países africanos de língua portuguesa. Apresentar o programa Nota 10 II – DVD I – Educação Infantil.

Cuscuz
Ingredientes:
1/2 kg de açúcar
1/2 kg de tapioca
1 coco ralado
1 colherinha de sal
leite de coco
1 litro de leite

Modo de preparo:
Misture tudo, menos o leite e o leite de coco.
Sobre esta mistura, derrame 1 litro de leite fervendo (o professor deve fazer esta etapa e pedir para as crianças se afastarem da mesa).
Mexa vagarosamente, durante 10 minutos.
Despeje em fôrma molhada.
Leve à geladeira ou deixe esfriar.
Quando for servir, tire da fôrma, regue com leite de coco e corte as fatias.

Por que: o alimento, a culinária, o comer, o preparar o alimento são aspectos da circulação e renovação da energia vital e, muitas vezes, carregam um caráter sagrado, divino: o alimento fortalece a vida. Além de favorecer aspectos mais formais, como a história dos alimentos, esta atividade fortalece a ideia de que a aprendizagem significativa precisa incorporar no cotidiano pedagógico outros elementos, além dos convencionais. Conhecer a origem dos alimentos, suas funções, histórias e de que modo são preparados é um bom passo. A atividade também contribui para a integração entre as crianças e outros profissionais da creche/escola.
Temas: culinária; história; memória.
Valores civilizatórios: energia vital — ancestralidade — circularidade — religiosidade

15. Boneca de pano

Atividade: criação de uma boneca de pano usando retalhos, ervas secas, linhas e outros materiais.

Materiais:

- pano liso, preto, marrom ou cru, sem estampa
- retalhos estampados
- tesoura
- agulha e linha
- botões
- linha ou lã de bordar colorida
- papel e lápis para o molde
- recheio de algodão ou ervas secas

Como fazer:

Desenhe o contorno da boneca (molde) em um papel (veja o molde neste livro).

Fixe o molde no pano e corte mais ou menos 0,5cm maior. Corte duas vezes, para a
frente e as costas da boneca.

Costure uma parte na outra, deixando aberta a parte de cima da cabeça, de modo que, ao desvirar o pano, os pontos fiquem para dentro. Com a boneca quase fechada, coloque o recheio e costure a cabeça.

Use lã ou fios de pano para fazer os cabelos. Nas roupas e no rosto, use os panos estampados, os botões e a linha de bordar.

Por que: desenvolve o senso estético, a autoestima e a criatividade.

Temas: arte; beleza; criatividade

Valores civilizatórios: circularidade – memória – corporeidade

O projeto A Cor da Cultura é, por princípio, um projeto de parcerias, de sonhos partilhados, sonhos coletivos. Neste sentido, é importante destacar que a metodologia utilizada foi construída no encontro e na troca. Pode-se dizer que essa é uma metodologia tecida em diálogo com várias linguagens, pessoas, disciplinas, saberes e fazeres. Não é, portanto, por acaso que os cinco cadernos resultantes do projeto são intitulados Modos de Ver, Modos de Sentir, Modos de Interagir, Modos de Fazer e Modos de Brincar.

Nossa metodologia é polifônica e dialógica: o real desejo de erradicar o racismo transcende a implementação da Lei nº 10.639/03 e faz, de todos nós, construtores da sociedade dos nossos sonhos.

Existem vários modos de Ver, Sentir, Interagir, Fazer e Brincar com a cultura afro-brasileira.

www.acordacultura.org.br

ISBN 978-85-7484-491-6
9 788574 844916